


Avtoriteta in vodenje



Znanstvene monografije
Fakultete za management Koper

Glavna urednica

izr. prof. dr. Anita Trnavčević

Uredniški odbor

izr. prof. dr. Roberto Biloslavo

prof. dr. Štefan Bojnec

prof. dr. Slavko Dolinšek

doc. dr. Justina Erčulj

izr. prof. dr. Tonči A. Kuzmanić

prof. dr. Zvone Vodovnik

ISSN 1855-0878

Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?

Uredila

Anita Trnavčević



*Avtoriteta in vodenje:
avtoriteta v vodenju?*

Uredila · izr. prof. dr. Anita Trnavčević

Strokovna recenzenta · izr. prof. dr. Janez Krek,
izr. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan
in izr. prof. dr. Mitja Tavčar

Izdala in založila · Univerza na Primorskem,
Fakulteta za management Koper,
Cankarjeva 5, 6104 Koper

*Risbe, oblikovanje in tehnična
ureditev* · Alen Ježovnik
December 2010

ISBN 978-961-266-092-5 (tiskana izdaja)

ISBN 978-961-266-093-2 (elektronska izdaja)

© 2010 Fakulteta za management Koper

*Monografija je izšla s finančno podporo
Javne agencije za knjigo Republike Slovenije*

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

005.58(0.034.2)

AVTORITETA in vodenje [Elektronski vir] : avtoriteta v vodenju? /
uredila Anita Trnavčević ; risbe Alen Ježovnik. – El. knjiga. – Koper :
Fakulteta za management, 2010. – (Znanstvene monografije
Fakultete za management, ISSN 1855-0878)

Način dostopa (URL): [http://www.fm-kp.si/
zalozba/ISBN/978-961-266-093-2.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-093-2.pdf)

ISBN 978-961-266-093-2

COBISS.SI-ID 253593856

Kazalo

Uvod · 7

- 1 Avtoriteta, vodenje in ravnatelj
Anita Trnavčević, Aleš Tankosić in Vinko Logaj · 9
- 2 Avtoriteta: odpiranje problema
Tonči Kuzmanić · 17
- 3 Moč, avtoriteta in management
Roberto Biloslavo · 73
- 4 Avtoriteta in prepričljivost ravnatelja skozi marketinško komuniciranje
Aleš Tankosić in Anita Trnavčević · 87
- 5 Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah
Justina Erčulj · 105
- 6 Transformacijsko vodenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih
Dejan Hozjan · 129
- 7 On Headteacher Authority in the Beginnings of the Career
Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, and Martin Sedláček · 143

Uvod

Pričujoča monografija je zasnovana kot zbirka prispevkov, ki obravnavajo avtoriteto in vodenje v različnih povezavah in z različnih perspektiv. Potreba po obravnavi tovrstne tematike se kaže pravzaprav periodično. V različnih obdobjih, morda bi celo rekli ob različnih prelomnih obdobjih se vprašanje avtoritete in vodenja vedno znova odpira, kot da bi vsako spremembo v šolstvu, v vodenju organizacij na splošno in ne nazadnje v družbi zaznamovale tudi razprave o vodjih. O vodenju in vodjih je že ogromno napisanega. Spremljanje dnevnega tiska in drugih medijev pokaže, da se vodenje analizira in prognozira skozi ravnanja, vrednote in strategije vodij. Pričakovanja, potrebe in želje »ljudstva« so usmerjene v projicirano podobo »idealnega« vodje, ki ima avtoriteto, moč, da spreminja, preoblikuje, deluje »pričakovano«.

V organizacijah, posebno še v šolstvu, je avtoriteta in »iskanje« avtoritete nenehen proces. Kolikokrat slišimo od staršev, učiteljev, pa tudi od otrok, da ravnatelj nima avtoritete, da učitelj nima avtoritete, da starši nimajo avtoritete, pa še bi lahko našteali.

Namen pričujoče monografije ni pokazati in dati recepte, kako avtoriteto pridobiti, če cinično rečemo »7 korakov do avtoritete«, temveč odpreti razpravo o avtoriteti, njeni pojavnosti in nakazati teme, ki jih je vredno in treba empirično proučevati. Pri tem pa je proučevanje avtoritete zagotovo multidisciplinarno početje. Zato smo tudi našo monografijo oblikovali na osnovi:

- filozofsko-sociološke razprave o avtoriteti, katere avtor je Tonči Kuzmanić,
- edukacijskih ved, kar so prispevali avtorji Anita Trnavčević, Vinko Logaj, Aleš Tankosić, Justina Erčulj in Dejan Hozjan,
- poslovnih ved – managementa, kar je delo Roberta Biloslava.

Posebej pa smo k sodelovanju povabili kolege in kolegice s češke univerze Masaryk, ki sicer delujejo na področju edukacijskih ved in se tudi ukvarjajo z vodenjem. Poglavja smo razporedili tako, da bralca najprej vpeljemo v »edukacijski prostor«, nato pa v razmišljanje in filozofske

osnove avtoritete in moči. Sledi pogled iz managementa, saj so vzgojno izobraževalni zavodi organizacije, ki so specifične glede vsebine dela, z vidika vodenja in avtoritete pa imajo skupne značilnosti z drugimi organizacijami. V nadaljevanju se usmerimo v šolo (kar pomeni, da s tem izrazom označujemo vrtce ter osnovne in srednje šole ne glede na vrsto šol).

1 Avtoriteta, vodenje in ravnatelj

Anita Trnavčević, Aleš Tankosić
in Vinko Logaj

»O avtoriteti je že toliko napisanega«, je rekel sodelavec, ko sem omenila nastajanje te monografije. In tega ni mogoče zanikati. V slovenskem prostoru o avtoriteti v šoli pišejo Kroflič (2000; 2001), Gomboc (2003), Bečaj (2001) in mnogi drugi. V razpravah o vzgojnem konceptu šole se avtoritete dotika Krek (2008). Tudi v tuji literaturi so se številni avtorji ukvarjali s to tematiko – Mackenzieja (2006), na primer, zanima avtoriteta z vidika učitelja v razredu, učbenikov in kar je zapisanega v njih. Vprašanje avtoritete ni tuje v politični teoriji (na primer Shulman 2008) in v javni upravi (na primer Eglene, Dawes in Schneider 2007). Pravzaprav je ta del našega vsakdanjega življenja. Shulman (2008, 709) pravi, da ostaja avtoriteta neizogiben del našega vsakdanjega življenja; čeprav nenehno dvomimo in razgaljamo avtoriteto kot obliko moči, še vedno hvalimo dobre učitelje, napore biti dober oče ali mati, se borujemo z internalizirano avtoriteto, da bi razlikovali naš »lastni« glas, prepričali druge, da bi sprejeli naše poglede.

V šolah in tudi organizacijah na splošno je vprašanje avtoritete povezano z vodenjem. In prav ta perspektiva je zanimiva, saj so organizacije v kriznih ekonomskih in družbenih razmerah, v katerih so tudi pričakovanja do ravnateljev, direktorjev in vodij še močneje izražena kot v času ekonomskega razcveta. Čeprav se ne bomo spuščali v ekonomske razprave, je vendarle treba omeniti, da mnoge spremembe na področju šolstva v zadnjih petnajstih letih vedno znova odpirajo vprašanje avtoritete ravnateljev, predvsem v povezavi z njihovim vodenjem ter avtonomijo, ki jo šole pridobivajo tudi na finančnem področju.

O avtoriteti

Aghion in Tirole (1997, 1) sta razvila teorijo o dodelitvi oziroma razdelitvi formalne avtoritete, ki jo opredeljujeta kot pravico odločanja, in dejanske avtoritete, ki jo opredeljujeta kot uspešen nadzor nad odločitvami znotraj organizacije. Po njunem mnenju je avtoriteta lahkoodeljena s posedovanjem prednosti/sredstva, ki lastniku daje pravico, da se odloči glede rabe te prednosti/sredstva. Avtoriteta je lahko, na splošno

rečeno, rezultat eksplicitne ali implicitne pogodbe o dodelitvi pravice odločanja o posebni zadevi članu skupine ali skupini v organizaciji (prav tam, 2).

Avtoriteto torej lahko razumemo kot pogodbo med člani ali skupinami v organizaciji, ki jim je dodeljena pravica odločanja glede na nalogo, ki naj bi bila opravljena. Če pogodbo razumemo kot pisni ali ustni zavezujoč in obvezujoč dogovor, potem avtoriteto lahko opredelimo kot dejanje dveh v nekem trenutku in prostoru. Vendar Aghionovo in Tirolovo razmišljanje (1997) to »trenutnost« preseže, saj poudarjata, da »imeti« formalno avtoriteto (ki jo posameznik ima, dokler ima položaj) pomeni »imeti« hkrati tudi dejansko avtoriteto. Zato je po njunem mnenju treba ločevati med formalno in dejansko avtoriteto ter proučevati, kako se dejanska in formalna avtoriteta prepletata. Avtorja tudi ugotavljata, da je večja verjetnost, da je formalna avtoriteta pogostejše delegirana v primeru a) dejavnosti in za sprejemanje odločitev, ki so relativno nepomembne; b) kadar je nosilcu podeljene avtoritete mogoče zaupati; c) kadar vodja ni (dovolj) ekspert.

Aghionov in Tirolov pogled (1997) izhaja iz predpostavke o strukturiranih organizacijah in avtoriteti vodij, ki jim je dana s položajem, jo pa zaradi različnih razlogov in v različnih primerih s »pogodbo« dodeljujejo članu ali skupini v organizaciji. Shulman (2008) pa vzpostavlja odnos med avtoriteto in ubogljivostjo, poslušnostjo in s tem avtoriteto kot relacijsko, odnosno, kategorijo. Avtor (prav tam, 710) meni, da če nekaj (na primer tradicija, praksa, zgodba, mnenje ali oseba) *ima* avtoriteto (za nas), to vzbudi našo privolitev in ubogamo prostovoljno; ubogljivost je torej eden od elementov avtoritete. Vendar avtoriteta sloni na možnosti zavrnitve in samo pod tem pogojem lahko trdimo, da posameznika, dogodek, tradicijo sprejmemo kot »svojo«. Dejanska avtoriteta torej ne temelji na prisili, temveč jo »dodelijo« tisti, ki jo prostovoljno sprejemajo. Če na avtoriteto tako gledamo, lahko samo pogojno osvetlimo odnos med starši in otroci, med učiteljem in učenci, precej lažje pa razumemo ta vidik avtoritete v organizacijskem kontekstu. Zakaj? Govoriti o avtoriteti kot zmožnosti vzbujanja privolitve prikrije eno dimenzijo, ki jo zasledimo v odnosu učitelj – učenec. Gre namreč za neke vrste »ustvarjalca« ali kot pravi Shulman (2008, 710) »kreatorja, pobudnika« v pomenu »avtorja«. Učitelj v tradicionalnem konceptu šole je za učence vir znanja, torej neke vrste avtor (ne v smislu ustvarjanja znanja) »prenašanja« znanja na učence. In če lahko rečemo, da so spodbude in spremembe v šolskih politikah in v družbenih pričakovanjih odprle

vprašanje tradicionalne šole in osrednje vloge učitelja v njej, vendarle ne moremo trditi, da se je praksa šol popolnoma odmaknila od učitelja kot avtoritete v razredu. Res pa je, da so učenci danes, vsaj kar sporočajo učitelji na različnih seminarjih in srečanjih, manj pripravljeni »dodeliti« avtoriteto učitelju in s tem ubogljivo slediti.

V odnosih med odraslimi pa je vprašanje »dodeljevanja« privolitve in z njo povezanih konceptov – to sta sledenje in ubogljivost – drugačno. Ravnatelj ima de iure avtoriteto, to pomeni, da ima moč, ki jo dobi s položajem. Ni pa rečeno, da ima tudi de facto avtoriteto oziroma dejansko avtoriteto. To dejansko avtoriteto lahko poimenujemo tudi vpliv. Če sta »sestavini« avtoritete moč in vpliv oziroma je avtoriteta formalna ali dejanska, potem lahko ugotovimo, da sta to zgolj dva ekstrema kontinuumu nešteti možnosti in prepletanj formalnega in dejanskega, moči in vpliva v organizaciji. In če je tako, potem odnos med ravnateljem in učitelji zaznamuje nenehno »gibanje«, fluentnost moči in vpliva, formalne (de iure) in dejanske (de facto) avtoritete. Paceova in Hemmingsova (2007, 6) pravita, da je avtoriteta socialni odnos, v katerem je posameznikom dodeljena legitimnost, da vodijo, in drugi se strinjajo, da sledijo. Avtorici pojasnjujeta tudi »izvor« sodobnega razumevanja avtoritete – Webrovo tipologijo avtoritet (racionalna, karizmatična in tradicionalna) – ter dodajata še profesionalno avtoriteto kot četrti tip. Bistvo te avtoritete je v ekspertnosti, strokovnosti, ki je potrebna za doseganje dogovorjenih, skupnih ciljev. In prav ta vrsta avtoritete je zlasti primerna za razumevanje vodenja v šolah, saj ima učitelj kot ekspert v svoji stroki lahko močno profesionalno avtoriteto, nima pa tradicionalne avtoritete, ki se povezuje s položajem v hierarhiji in z zakonsko opredeljenim položajem ravnatelja. Zlasti problematična pa je »nejasnost«, kot pravita Paceova in Hemmingsova (2007, 19), ki je značilna za cilje šole ter ne nazadnje za delovanje vsakega posameznika v šoli. Njuno mnenje o nejasnosti se v vsakdanjem življenju pokaže tako pri sprejemanju nacionalnih ciljev in strategij kot tudi v vsaki šoli in kolektivu, ko se pogovori sučejo okrog preprostega vprašanja: Čemu in komu je šola namenjena?

Problem, ki je opazen v teh teorijah, je, da imamo opravka s tipologijami, ki so po naravi statične, avtoriteta po definiciji pa je socialen, družben odnos, je relacijska kategorija, za katero trdimo, da je prav zaradi nenehnega »spraševanja po« in zaradi dodeljevanja privolitve, nenehnega upiranja in neubogljivosti pravzaprav nenehen (pre)tok med formalno in dejansko avtoriteto, med močjo in vplivom, ki se dogaja

na »prizorišču« organizacije. V tem toku, v nenehnem gibanju prisile in ubogljivosti v vsaki situaciji in vsakem trenutku, se prostor in čas izgubljata v svoji fizični dimenziji in se »bojišče« avtoritete prenese v posameznika in njegovo/njeno nenehno iskanje izgubljene avtoritete in ubogljivosti.

O vodenju

Vodenje na področju vzgoje in izobraževanja postaja v novejšem času skoraj sinonim za uspešnost šol (glej Simkins 2005; Blackmore, Thomson in Barty 2006; Heck in Hallinger 2005). Če so v tujini, predvsem v zahodnih državah, na primer v ZDA in Veliki Britaniji, razpravljali o managementu šol in o upravljanju (angl. administration) v 70. in predvsem v 80. letih prejšnjega stoletja, potem so težišče ravnateljevanja premaknili v vodenje (angl. leadership) v poznih 80. in zgodnjih 90. letih preteklega stoletja. Bush (2008) opisuje različna obdobja in ključne trenutke, ki so v strokovni javnosti zaznamovali razumevanje vodenja v Veliki Britaniji. V slovenskem prostoru šele po osamosvojitvi zasledimo razprave o managementu in vodenju v šolah. Pri tem pa imamo kar nekaj težav s prevajanjem pojmov, kot sta management in leadership. V ožjem pomenu lahko razumemo management kot upravljanje, leadership pa kot vodenje. Vendar nam to razlikovanje povzroča nekaj težav, predvsem zato, ker management v splošni managerski literaturi lahko prevajamo kot vodenje in upravljanje organizacije. Bush (2008) ta dva pojma razlikuje in trdi, da je uporabna Cubanova opredelitev (v Bush 2008, 272), da leadership povezujemo s spremembami in management z dejavnostmi, ki ohranjajo obstoječe stanje. Vodenje kot leadership torej pomeni vplivanje na delovanje drugih za dosego želenih rezultatov (Bush 2008, 273).

Če pogledamo na vodenje z vidika avtoritete in odnosa med vodjem (ravnateljem) in tistimi, ki sledijo (na primer učitelji), in če izhajamo iz predpostavke, da so šole v dinamičnem, občasno celo v turbulentnem okolju ter da se nenehno spreminjajo (na primer dopolnila in spremembe krovnega zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, kurikularne preнове in strukturnih sprememb – 9-letna osnovna šola ipd.), potem pričakujemo, da je ravnatelj vodja, ki vodi in usmerja šolo na osnovi vpliva, ki ga v kolektivu ima. Vendar se izkaže, da je vodenje v novejši literaturi povezano ne samo z ravnateljem, ampak z vsemi tistimi, ki nimajo formalnega položaja vodje, imajo pa vpliv in torej vodenje »izvajajo«. Kljub temu je ravnatelj

de iure oziroma formalna avtoriteta v šoli ali, drugače rečeno, ravnatelj ima tradicionalno avtoriteto oziroma položajno moč, ki jo dobi z imenovanjem na ravnateljsko mesto.

Kupers (2007) opozarja, da kljub praktičnim izzivom v vsakdanjem življenju oranizacije mnoge teorije vodenja ostajajo usmerjene na vodje in njihove osebnostne lastnosti, ki jih pri vodenju izkazujejo. Tako dobimo vtis, da so vodje »heroji« oziroma da so vodje (tudi ravnatelji) karizmatični vodje z visokimi in izraženimi moralnimi normami in vrednotami, zaradi katerih so »tisti, ki sledijo« dejansko pripravljeni slediti. To pravzaprav pomeni, da je vpliv enosmeren, usmerjen od posameznega vodja k posamezniku (Kupers 2007, 195) in rekonstruira odnose subjekt – objekt.

To posledično vodi tudi v zanemarjanje proučevanja tistih, ki sledijo, in hkrati v povečevanje posameznikovih (vodjevih) osebnostnih lastnosti ter v napore, da se vodje spreminjajo v »idealne vodje« z usposabljanjem in treningi, ki so ponujeni na trgu. Tako se programi usposabljanja usmerjajo v razvoj samozavedanja, samorazvoja in samoizboljševanja (Jones v Kupers 2007). Na drugi strani pa ostajajo »tisti, ki sledijo« in katerih vpliv se zanemara.

V slovenskem prostoru lahko opazimo, da se teoretične razprave o vodenju v izobraževanju pomikajo v smeri distribuiranega vodenja, razvoja sodelovalnih kultur v šolah (več o tem v Koren 2007), vendar analiza vodenja, ki jo je izvedla Roncelli Vaupotova (2005) kaže, da v izbranem vzorcu približno 200 slovenskih ravnateljev obstaja podoba idealnega, karizmatičnega ravnatelja, ki »zna in zmore« skoraj vse. Na osnovi njenih ugotovitev bi lahko sklepali, da je karizmatičen ravnatelj potreben tudi za nastajanje sodelovalne kulture, za spodbujanje distribuiranega in drugih oblik vodenja, za navduševanje sodelavcev za spremembe ipd. Vendar je »karizmatičnost« lahko ovira za iniciativnost sodelavcev.

Fullan (1993) na primeru vizije poudarja, da je lahko vizija vodje napačna, zavajajoča, celo škodljiva za šolo. Močni, karizmatični vodje (če o takih sploh lahko govorimo v šolah) namreč vplivajo na sodelavce tako, da jim ti sledijo, da ravnatelju dodelijo avtoriteto, vendar je v tem »dodeljevanju« pogosto uporabljena tudi moč manipulacije in prepričevanja. Kadar taki ravnatelji – vodje zapustijo šolo, se ta pogosto znajde v težavah.

»Povečevanje« ravnatelja kot vodje in usmeritev na osebnostne lastnosti in dejanja ravnatelja pa zamegljuje dinamičnost in socialno di-

menzijo odnosa med vodjem in »tistimi, ki sledijo«.¹ Kupers (2007, 209) zato poudarja, da gre za procesnost, za »odnosne procese« med vodjem in »tistimi, ki sledijo« in ti odnosni procesi »so združene ali dialoško strukturirane dejavnosti kot neke vrste odzivne dejavnosti, ki so v vsem izkustvenem«. Vodenje se razvije kot nenehno dogajanje odnosnosti in odzivanja, kot ustvarjanje, prepletanje in iskanje pomenov skozi nenehna pogajanja. Zato diadično razmišljanje o vodju in »tistih, ki sledijo« pomeni slepo ulico v razumevanju kompleksnosti in dinamičnosti ter kontekstualnosti, ki tvori »realnost«.

»Poveličevanje« ravnatelja kot vodja lahko razumemo tudi kot projekcijo, ki jo sodelavci projicirajo v ravnatelja. Ta lahko postane »odrešenik« šole, lahko pa tudi »dežurni krivec« za vse, kar gre narobe. James in Vince (2001, 309) trdita, da je vodenje proces, ki ga poganjajo čustva in kompleksnost odnosov moči v organizaciji. Vodje lahko imajo občutek, da so kolegialni, participativni in podobno, vendar pa evocirajo s svojim delovanjem občutke strahu, neugodja itn.

Vsekakor izpostavljamo opredelitev, da je vodenje socialni proces, ki pomeni nenehno »ustvarjanje« in osmišljanje odnosov in medsebojnega vplivanja med vodjo in »tistimi, ki sledijo«. Karizmatični vodje pravzaprav te značilnosti – medsebojno vplivanje, dinamičnost in odnosnost – v nekem segmentu ne upoštevajo. Kakšni vodje z vidika avtoritete v vodenju šole torej so?

Ravnatelj kot avtoriteta v šoli

Avtoriteta je relacijska, odnosna kategorija, socialni proces, v katerem »tisti, ki sledijo« prostovoljno (kar je idealno) podelijo avtoriteto posamezniku. Ta pa lahko ima avtoriteto tudi zaradi položaja, ki ga v neki hierarhiji zaseda (relativno značilno za organizacije). Toda bistvo je, da je avtoriteta podeljena. Vodenje je tudi socialni proces in odnosna kategorija. Vodja, na primer ravnatelj, je vodja po položaju in ima moč in dolžnost odločanja ter posledično sprejemanja odgovornosti. Vendar ima vodja lahko (in je zaželeno) tudi vpliv, kar pomeni, da mu zaposleni sledijo na osnovi zaupanja in prepričanja o njegovem/njenem »prav«. Če sta avtoriteta in vodenje relacijski kategoriji in predvsem dinamični kategoriji in če so njune značilnosti fluentnost, dinamičnost, kompleksnost in časovna ter prostorska »določenost«, potem se sprašujemo,

1. Izraz »tisti, ki sledijo« uporabljamo takrat, ko želimo poudariti »sledenje« zaposlenih. Sicer pa načelno uporabljamo izraz sodelavci.

zakaj je vsa pozornost usmerjena v vodje, v ravnatelje, ki naj bi avtoriteto imeli, kot se včasih zdi kar samoumevno, če pa so »tisti, ki sledijo«, tisti, ki (se) odločajo oziroma v svojem delovanju in z njim dodelijo avtoriteto vodji. Kdo je torej najbolj zanimiv »predmet« proučevanja v organizacijskem kontekstu? Morda prav »tisti, ki sledijo«, njihove potrebe po avtoriteti in vodenju, njihova pričakovanja in želje, ne nazadnje njihove psihološke in socialne značilnosti. In če s te perspektive razumemo Heifetzovo in Linskyjevo trditev (2004, 2), da je polje avtoritete pogodba za storitve, in če te storitve izvajaš, boš nagradjen, potem lahko razumemo, da je treba v organizacijskem in s tem tudi v šolskem okolju določiti storitve. Te storitve so na primer z vidika nacionalnega kurikula enake za vse šole, njihova izvedba je specifična, kontekstualno obarvana. To pomeni, da iskanje dobrih praks izvajanja storitev, iskanje »modela dobrega vodenja« in iskanje najboljšega vodje za posamezno šolo lahko gledamo le kot spektakel, kot obrede, ki jih potrebujemo, da igro odigramo, ne da bi pri tem zares pričakovali »pravi« izid.

Literatura

- Aghion, P., in J. Tirole. 1997. Formal and real authority in organizations. *Journal of Political Economy* 105 (1): 1–29.
- Bečaj, J. 2001. Demokracija v šoli: slovo od učiteljske avtoritete ali nova kakovost vzgojno izobraževalnega dela. *Vzgoja* 3 (10): 6–9.
- Blackmore, J., P. Thomson in K. Barty. 2006. Principal selection. *Educational Management, Administration and Leadership* 34 (3): 297–317.
- Bush, T. 2008. From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management, Administration and Leadership* 36 (2): 271–288.
- Eglene, O., S. S. Dawes in C. A. Schneider. 2007. Authority and leadership patterns in public sector knowledge networks. *The American Review of Public Administration* 37 (1): 91–113.
- Fullan, M. 1993. *Change forces probing the depths of educational reform*. Bristol: Falmer.
- Gomboc, M. 2003. Nekateri vidiki avtoritete v sodobni šoli. *Educa* 12 (3): 39–44.
- Heck, R. H., in P. Hallinger. 2005. The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (2): 229–244.
- Heifetz, R. A., in M. Linsky. 2004. When leadership spells danger. *Educational Leadership* 61 (7): 33–38.
- James, C., in R. Vince. 2001. Developing the leadership capability of

- headteachers. *Educational Management and Administration* 29 (3): 307–317.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Krek, J. 2008. Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli. *Sodobna pedagogika* 59 (5): 136–153.
- Kroflič, R. 2000. Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika* 51 (5): 56–83.
- . 2001. Skupne vrednote in paradigmatške uganke evropske pedagogike. *Sodobna pedagogika* 52 (4): 30–44.
- Kupers, W. 2007. Perspectives in integrating leadership and followership. *International Journal of Leadership Studies* 2 (3): 194–221.
- Mackenzie, J. 2006. Authority. *Journal of Philosophy of Education* 22 (1): 57–65.
- Pace, J. L., in A. Hemmings. 2007. Understanding authority in classrooms: a review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research* 77 (1): 4–27.
- Roncelli Vaupot, S. 2005. Perceptions on 'effective' head teacher's leadership of Slovene schools of second phase of education. Doktorska naloga, Manchester Metropolitan University.
- Shulman, G. 2008. Thinking authority democratically: prophetic practices, white supremacy, and democratic politics. *Political Theory* 36 (5): 708–734.
- Simkins, T. 2005. Leadership in education: 'what works' or 'what makes sense'? *Educational Management, Administration and Leadership* 33 (1): 9–26.

2 Avtoriteta: odpiranje problema

Tonči Kuzmanić

Za kaj gre v besedilu

To ni gladko, uglajeno besedilo pridnega znanstvenika in strokovnjaka, ki se igraje in bojda naravno ter zavoljo svojega znanstvenega naziva (licence to kill) postavi v položaj avtoritete in subjekta, za katerega se samoumevno predpostavlja, da ve. Še manj je to besedilo, ki ponuja kakršne koli zagotovljene vednosti in ustrezne strokovne izdelke na »strokovnem področju avtoritete«, s katerimi – kot z »vrhunskimi sestavinami« – bojda lahko spečete lastno, nadvse slastno pojedino z imenom avtoriteta. Tovrstne obrate in obratovalnice za izdelavo cenjenih slaščic o avtoriteti zlahka najdete v neštetih znanstvenih in strokovnih, večji del družboslovnih slaščičarnah in infantilizirajočih igralnicah za nove rodove strokovnjakov, kjer kar mrgoli definicij in bolj ali manj dokončnih odgovorov na to ali ono »vprašanje« oziroma na ta in oni »aspekt o avtoriteti«. Tukaj gre za nekaj bistveno drugega in drugačnega, za nekaj, kar je vse prej kot slaščičarna in igralnica in kar meri na tiste, ki so že odrasli ali pa so se pravkar odločili, da bodo obrnili hrbet obljub polnim in posladkanim akademskim poneumljanjem, s katerimi nas tako pogosto zastrupljajo oziroma se z njimi, veliko pogosteje, samozastrupljamo.

Najprej sem dolžan opozorilo o tem, da mi gre predvsem za poskus izstopa iz samoumevnosti in banalnosti, ki jih je v zvezi z avtoriteto nešteto in ki jih je natrošenih v domala vseh omenjenih družboslovnih slaščičarnah vrlih avtoritet. V nadaljevanju poskušam avtoriteto zgrabiti kot nekaj nestabilnega, uhajajočega, kot neko nastajanje, kot razvoj in izginjanje, predvsem pa kot neko »uporabo«, in ne kot nekaj zgotovljenega in zagotovljenega, ne kot nekaj samoumevnega, naravnega, kaj šele od boga danega. Avtoritete tudi nimam za nič parcialnega, za nič strokovnega, za nič znanstvenega in vednostnega (»vednina«), kar lahko kot znak, simbol, besedo žvečimo po ustih in vlečemo po besedilih, kot nekakšno sladko in strjeno, sladoledu podobno oznako (pojem, kategorijo . . .), in sicer tako, kot se komu strokovno zljubi. Pot od takšnega posladkanega, kvazi razumevanja avtoritete do zabite vsevednosti ter nemišljenja je skoraj zagotovljena, predvsem pa je varna. Mi-

sliti avtoriteto – in to je tisto, česar se tukaj poskušam lotiti – je, če že ne nekaj »obratnega«, vsaj odprto sovražnega do posladkane strokovne, znanstvene vednosti velikih in manj velikih avtoritet, za katere se predpostavlja, da vedo. Tovrsten mišljenjski – antiznanstveni in antistrokovni, da ne bo pomote – prijem poskuša postaviti pod vprašaj pravkar nakazano sladkobno samoumevnost, češ da je avtoriteta neka-kšen znak, s katerim je mogoče »analitično« ali »sintetično«, vseeno, lo-mastiti naokoli, kot se komu tako ali drugače strokovno zljubi. Izstopiti iz tovrstnih, samo na prvi pogled nedolžnih language-games (Wittgenstein 1953; 1955) in se spraševati po različnih uporabah avtoritete, je to-rej eden od korakov na poti k razmišljanju o njej in razumevanju te.

Res je to samo prvi in najbolj neboljen prijem, a brez njega ni mo-goče zapustiti absolutne nadvlade sladkobne akademske strokovnosti in nemišljenja, ki nas tako neusmiljeno tepe tukaj in zdaj. Gre torej za neki nujen, a hkrati vse prej kot zadosten prijem v avtoriteto. Ne nazad-nje mi ne gre za nobeno »dekonstrukcijo avtoritete« in tudi ne za napad na avtoriteto, kot je to postalo modno v desetletjih (in stoletjih?) kra-ljevanja sladke republikanske svobode in njej prilikajočega se republika-nizma ter ustreznega »levičarjenja«. Prej gre za nekakšen napad na to, kar sem opredelil kot zgotovljeno žetoniranje z vedninami in za napad na akademsko nemišljenje, ki se je tako razpaslo v znanostih, v strokah in strokovnostih, da je kakršen koli resen poskus tematizacije avtori-tete (in še marsičesa drugega) pravzaprav skoraj že vnaprej onemogo-čen. Rad bi torej odprl možnost tematizacije in premisleka avtoritete izven meja nakazanih slaščičarn in igralnic, v katere nas poskušajo do-življenjsko zapreti veliki znanstveniki in še večji strokovnjaki današnje akademske vsevednosti. Poudarjam, da bi rad samo odprl zadevo, kajti šele besedila, ki bodo sledila tukajšnjemu, lahko avtoriteto zagrabijo ne-koliko bolj resno. To je, skratka, šele odpiranje.

Tukajšnji namen torej ni in ne more biti, da bi bralki in bralcu posku-šal pomagati pri razumevanju besede avtoriteta. Ne gre mi za nobeno prevajanje, za nikakršno udomačitev tujke avtoriteta, za njeno postavi-tev v nekakšen domnevni »naš jezik«, ki da omogoča komunikacijo. Prav tako ne gre za nobeno določitev tega, kaj da pravzaprav avtoriteta je, kaj da je zares in dejansko ter kaj da dokončno pomeni. To – tradicionalno rečeno raven pojma in pomenov torej – je namreč nekaj, kar lahko ruti-nirano in razmeroma dobro opravijo različni, bolj ali manj specializirani, slovarji ali enciklopedije. Ti »dve« ravni (beseda in pojem, a tudi pomen) me v tem besedilu zanimata samo toliko, kolikor sta v funkciji poskusa

nečesa, kar bom poimenoval postoriti »korak vmes«, morebiti »nazaj« ali »v globino«, če hočete, in sicer v pomenu poskusa misliti avtoriteto in izdelati tisto, kar sam imenujem »mišljevina«¹ in kar je v konfliktnem razmerju tako do besede kot tudi do pojma in pomena. Ne nazadnje je v nasprotju tudi do tistega, kar sem zgoraj imenoval »vednina« in kar je treba razumeti kot »izdelek« neke domnevne, vedno apriorne vednosti, strokovnosti, nekega sladkobnega znanja, ki pa je per definitionem ahistorično in par excellence nemišljenjsko, konec koncev pa skrajno nevarno.

Tukaj mi gre za to, da na osnovi nekega besednega pomena, takšnega

1. Znak mišljevina izdelujem po analogiji, in sicer glede na dve reči. Prvič, glede na Heglovo opredeljevanje »naravnine« (na primer das Naturdinge, v Hegel 1999) in pa na to, kar je v slovenščini že dolgo udomačeno, na primer, na »umetnino«. Tako kot je umetnina, naravnina, je lahko tudi mišljevina. Še več, uporabljam in tudi bom uporabljal znak »vednina«, in sicer kot oznako, ki meri na izdelke različnih vednosti in vednostnih sistemov, med katere štejem štiri: religijo, znanost, ideologijo in znanje (angl. knowledge). Glede na vednine, umetnine in naravnine se mišljevine ločijo predvsem po tem, da niso ne izdelki vednosti (»kaj-vprašanje« kot ustvarjalec vednin, več o tem v Kuzmanič 2007d), ne izdelki narave in naravoslovnih vednosti (naravnine), ne umetnine (izdelki umetnikov, a tudi narave). Mišljevine so torej nekakšni neizdelki ali »pripomočki« mišljenja in razumevanja, ki nočejo postati izdelki in ki naj nas ne pripeljejo – to ni njihov cilj (kar ne pomeni, da se ne morejo izroditi) – ne do vednosti in ne do resnice. To slednje je namreč nekaj, kar prepuščam vednežem in njih vedninam, naravninam ter umetninam. Mišljevin torej ne uporabljam za to, da se lotim »stvari samih« (pa naj so to naravne ali družbene, umetniške ali znanstvene ...), da pridem do njihove resnice, do njihovega bistva. Tovrstno, par excellence, gospodovalno podjetje – ki je skupno religiji in znanosti, ideologiji ter znanju in ki pelje naravnost v nemišljenje – rade volje prepuščam akademikom in vednežem različnih vrst. Z vpeljavo mišljevin gre torej za to, da nam morda omogočijo (tu ni nobene gotovosti!), da lahko mislimo in razumemo ter delujemo, kar je smoter vsega tovrstnega podjema. Vendar vse to v zvezi z mišljevino nikakor ne kaže dojeti, kot da s tem vemo, kaj šele da se prebijemo do resnice. V ozadju vpeljave mišljevine je torej predvsem moj poskus emancipacije mišljenja izpod kolonizacijskih naplavin vednosti, resnice in nešteti (današnjih) resnic, ki tako učinkovito ničijo in onemogočajo mišljenje, razumevanje in delovanje vsakega posameznega človeškega (političnega) bitja, in sicer v času, ko se nam kot vrsti dobesedno sesedajo tla pod nogami. Ne nazadnje je mišljevina poskus iznajti tisto »konkretno-posebno«, ki je po mojem mnenju natančno med besedo in pojmom, med domnevno posamičnim in domnevno občim in je »kategorija posebnosti« oziroma je posebno. Ko govorim in rečem, na primer, da poskušam vzpostaviti avtoriteto kot mišljevino, to pomeni predvsem, da poskušam omogočiti mišljenje te in concreto, kar zmeraj pomeni najmanj in vsaj historično. Abstraktna, akademska, azgodovinska, strokovna jezikanja in govoričenja o avtoriteti (ali o čemer koli drugem na način govorenja »o«) me sploh ne zanimajo. Pač za to, ker so kvečjemu relikti neke že dlje časa mrtve preteklosti, tukaj in zdaj pa lahko učinkujejo le še kot kreature zombijev.

ali drugačnega razumevanja besede – do katerega se bomo poskušali prebijati in ki se nedvomno spreminja v času in prostoru – poskušam misliti in razumeti »pojav« avtoritete v luči njegovih genealoških dimenzij, predhodečih naplavin. V nadaljnjem besedilu poskušam torej slediti sosledju spreminjajočih se, vase padajočih in izginjajočih, a tudi čedalje bolj novih uporab/zlorab pomenov, ki ga je avtoriteta morda »imela« (so bile vanjo investirane), jih morda še zmeraj premore, jih ni imela in jih morda sploh več nima oziroma jih ne more (več) imeti. Ne nazadnje, s pomočjo te poti in sprememb, do katerih se bom poskušal sproti prebijati, bi rad – bolj implicitno kot eksplicitno, kajti to je naloga nekoga dodatnega, širšega besedila, ki ga pripravljam – nakazal, kaj in zakaj avtoriteta tukaj in zdaj utegne pomeniti v pomenu njene uporabe. Še več, gre mi tudi za razkrivanje vsaj nekaterih pomenov zlorabe in torej manipulacij z avtoriteto, na kateri temelji marsikaj v tem danem nam tukaj in zdaj. Vedno torej govorim o avtoriteti v pomenu uhajajoče, spreminjajoče se miseljevine, v pomenu sestavin sestavljenke, ki sestoji iz številnih (pluralnost) in pluralnih (nemalokrat radikalno kontradiktornih in medsebojno izključujočih se) plasti rab (pomenov²). Negativno rečeno, avtoriteta – in to je bistvena tarča večji del implicitne kritike tega besedila – ni ne eno in še manj je nekaj, kar da je narejeno

2. Kolikor bolj je pri znanosti (vednosti sploh, torej tudi religiji, ideologiji, znanju) treba vztrajati na enopomenskosti, na enem pomenu, na natančni in neprehodnosti definiciji (ideal logike in prava ter iz njiju izhajajoče vse poznejše vednosti), toliko bolj za mišljenje velja, da vztraja na večpomenskosti, večplastnosti, prehodnosti in celo neujemljivosti, nekakšni »histeričnosti pomenov«. Ni naključje, da so jeziki mišljenja (predvsem grščina (atiščina), med novejšimi nemščina) dokaj nerodni za akademsko prevajanje in kodiranje (imajo razvito dobesedno »metafizično plast«, ki shizofrenira vsakokratni jezik), da pa so jeziki vednosti (predvsem angleščina, v nekoliko manjši meri latinščina) kar se da eksaktni in »antimetafizični«. Ko se nekdo danes odloči, da ga na primer dana eksaktnost angleščine utruja in duši in da bi se rad »šel mišljenja«, se pravzaprav sploh ne more zateči »po mišljenje« drugam, kot pa prek nemščine, francoščine, italijanščine, slovenščine, hrvaščine najprej (in le za trenutek) v latinščino, nato pa naravnost v atiščino. Ni je večje varljivosti natančnosti, kot je tista, ki jo lažno trosita matematična, logična ali jezikovna eksaktnost: natančnost mišljenja je vedno vsebovana v svojem nasprotju, torej v pluralnosti, prehodnosti, neulovljivosti in večplastnosti pomenov, ki odkrito zahteva nenehno prežo in mišljenje in vivo. Več mišljenja je lahko v najbolj neumni, polpesniški nenatančnosti kot v še tako vrhunski fizikalni in matematični formuli ali pa v pravni oziroma jezikovno apodiktčni formulaciji. Mišljenje ima za cilj nejasnost samo in se ne boji ne kaosa in ne nereda, vednost pa hoče red, sterilnost in jasnost. Cena takšne ali drugačne »vednostne ordnunge« se na koncu vedno izkaže kot mišljenje samo.

iz enega kosa, kot se to utegne zazdeti predvsem v luči danes dominirajoče (post)religiozne »knowledge predstave« ter številnih, pravzaprav iz religije izhajajočih sladkobnih utvar, na tem področju. Da ne bo pomote, religija je – gledano s stališča avtoritete – nedvomno pomembna sestavina in pojav, a nikakor ni ne eden in še manj je edini, s pomočjo katerega lahko mislimo avtoriteto. Velja celo nasprotno: samo pod pogojem, da premoremo distanco do religioznega (podobno velja tudi za znanstveni, ideološki in »knowledge pogled/pomen«, ki je danes absolutno dominirajoč) »pogleda« na avtoriteto, se nam ta utegne odpreti za mišljenje in razumevanje v nekaterih svojih zelo pomembnih, če že ne odločilnih dimenzijah pluralnosti.

Simptom zaprtja avtoritete v zasebnost in intimo

Preden se lotim konkretno preiskovati zahtevno sestavljen(k)o in pluralno problematiko avtoritete ter temu primerno »izdelovati mišljevinu«, naj še posebno močno izpostavim neko bistveno dimenzijo problema, ki je praviloma bodisi sploh neopažen (češ da je to nekaj naravnega) ali celo načrtno zamolčan. Danes je namreč nekam samoumevno dojemati in celo kot naravno-nujno predpostavljati, da ko govorimo o avtoriteti, je to potem pač nekaj takega in da je to »nekaj« tam, kjer vsepovsod naokoli dobesedno frčijo kategorije in opisi nekakšne zasebnosti in celo intimne. Še več, da se v tovrstni, kvazi objektivni interpretativni govorici o avtoriteti najpogosteje pojavljajo liki, kot so očetje in matere, da se vsepovsod naokoli teh kvazi eksplanacij sprehajajo učenci in učenke, morda delavci in delavke, tu in tam kakšen svečenik in zdravnik. Prav tako velja kot samoumevno, da so dominantna okolja (scene in scenariji, kostumografija ter temu pritikajoča se občutenja in doživljanja), v katerih da se lahko »tehtno in resno« pogovarjamo o avtoriteti in (kar je bistvena, a zamolčana implikacija) da »vse to skupaj v zvezi z avtoriteto« pač nujno poteka v šolah, cerkvah, tovarnah, bolnišnicah, norišnicah, vojašnicah, svetiščih ali pa vsaj v domačih, majhnih (kmečkih po možnosti) okoljih in krajih. Tovrstno silno signifikantno zapiranje (v pomenu zapiranja v zapor!) avtoritete v zasebnost in celo v intimo ter v interjerje neke domnevne »naravnosti avtoritete«, to simptomatično bežanje z območja javnih luči in javne svetlobe, čim dlje od javnosti, od makro odločanja, političnega delovanja in oblasti, skratka čim dlje proč od politike, je nekaj silno značilnega in naravnost odločilnega za današnje nerazumevanje avtoritete in tudi za nemišljenje sploh. Ta pobeg v intimo in zapor avtoritete v zasebnost je nekaj, kar je treba

skrajno resno upoštevati in imeti v mislih pri vsakem premisleku avtoritete. »Imeti v mislih« kajpada predvsem kot rezultat nekega dojemljivega, empirično dokazljivega razvoja in hkrati kot substancialno značilnost ter kot vrhunski simptom neke eksplicitne bolezni (s kliničnimi dimenzijami vred), s katero imamo opraviti tukaj in zdaj. Ne jemati zadeve na tem področju kot nekaj samoumevnega, normalnega, objektivnega in naravnega, kot bi o tem rada spregovorila in kot to čveka vsevedna akademija s svojimi današnjimi antipolitičnimi (antijavnimi, republikanskimi, antidemokratskimi) metodami in strokovnimi rituali vred, je eden od imperativov resnega premisleka o avtoriteti.

Ne nazadnje – kajti tudi to je pomembna, celo presežna sestavina te samoumevnosti, ki jo bom v nadaljevanju prav tako postavljal pod vprašaj – je tukaj vsaj še psihologija (in psihoanaliza seveda) v vseh svojih dimenzijah in pojavnih oblikah in vrstah, ki se, bojda samoumevno, objektivno, nevtrarno in naravno, postavlja in petelini kot nekakšna matična disciplina za preiskovanje avtoritete. Češ – tako nekako gre ta samoizpopolnjujoča se, večji del tautologizirajoča kozja molitvica –, če zadeve potekajo na ravni intimne in zasebnosti, če so tukaj na sceni interjerji in očetje, če so otročki in matere v igri, če se delavci in delavke sprehajajo v bližini ter njim pripadajoči zaščitniki in celo angelčki (svečeniki, vojaki), potem je to zagotovo psihološko lovno/predmetno področje, ki se mu kvečjemu lahko priključi še kakšna psihoanaliza ter morda še teologija in medicina.

Nakazano poneumljajoče ravnanje – ki pelje naravnost v nemišljenje (kar pomeni v bolj ali manj absolutnost sladkobne vednosti) – bom seveda z veseljem prepustil akademikom, pa naj so ti psihološki, psihoanalitski, teološki ali medicinski. To, za kar bo šlo meni v pričujočem besedilu, je seveda poskus nakazati in pokazati (dokazovanje prepuščam omenjenim), da je avtoriteta, par excellence, javni in v nekaterih ključnih dimenzijah celo eksplicitno politično sestavljen pojav (sestavljena, angl. mixture), ki ga je šele razvoj antipolitične zahodne družbenosti (še posebno intenzivno od moderne naprej) porinil v temo in vlažnost intime, v zatohlost zasebnosti. Natanko ta razvoj je tisti, ki je avtoriteto pregnal daleč proč od javnih in političnih »prostorov« ter načinov obravnave in interpretacije, s tem pa hkrati tudi proč od same možnosti razumevanja te (in še marsičesa) na splošno. Ta moderni razvoj je avtoriteto pregnal in zaprl v prostore, v katerih per definitionem ne more več kot zgolj vegetirati. Nekako podobno se v intimi in zasebnosti godi avtoriteti, kot če limono ali oljko iz toplega in sončnega okolja presadimo v

mrzlo in temačno, če jo in ko jo hočemo »vzgajati« na primer v Sibiriji, namesto v Sredozemlju.

Rečeno drugače, v nadaljevanju bom poskušal izstopiti iz nakazanega močvirja nemišljanja in gotove, absolutne vednosti ter pokazati, da je avtoriteta vse prej kot psihološka, psihoanalitska, teološka ali medicinska zadeva in da gre za pojav, ki je veliko bolj »doma« v filozofiji, politični teoriji, zgodovini in da je še najmanj psihološka (da o psihoanalizi niti ne govorim) reč (ne stvar!). Psihološka, psihoanalitska, teološka zadeva avtoriteta postane (tako kot številne druge v kraljestvu sladkobne družbenosti in sladoledarskega republikanizma moderne svobode) šele takrat, ko z njo ravnamo kot z zgoraj omenjeno limono, ki jo – po nakazani preselitvi – lahko kvečjemu še zasilno vzdržujemo pri nekakšnem umetnem, s tehnologijo (bolj ali manj absolutne) vednosti in gospodstva oplemenitenem životarjenju in jo torej, posledično, lahko obravnavamo le še kot permanentno odvisnega in odmirajočega pacienta, priključnega na ustrezne aparature. V tem sladkobnem sibirskem položaju avtoritete ne moremo več obravnavati (in »imeti«) kot potenco, kot politično in javno dimenzijo ter bistveno »sestavino« le človeškega življenja, ki je lahko bistvena osnova za neke bolj enakostne, demokratične odnose, temveč kvečjemu le še kot hirajočega antipolitičnega psa čuvaja zatohle zasebnosti in intime, ki je – ker mu je vsiljeno živeti v sebi tujem okolju – permanentno tik pred tem, da crkne. In za avtoriteto je prav to mogoče izhodiščno reči: je ena redkih in v veliki meri tudi zadnjih političnih reči v vsej zahodni, radikalno antipolitični in čedalje bolj totalitarno republikanski družbeni kulturi in civilizaciji, ki je tik pred tem, da odmre. Da odmre, in sicer nekako tako, kot so odmirali in odmrli ameriški in siceršnji »Indijanci«. To kajpada pomeni odmreti pod jeklenimi udarci nadvse čilega strojnega nastopanja »naše odprte in zdrave družbe prihodnosti« ter njene visoko razvite tehnologije in razvitosti sploh.

Nekatere pasti in odgovori na ravni besede

Po tem uvodnem razpiranju tematike si zdaj oglejmo nekaj elementov same besede avtoriteta. Že na prvi pogled je jasno, da imamo opraviti s tujko in ne s slovansko, kaj šele slovensko zadevo. SSKJ (1987) pravi, da je avtoriteta isto kot »ugled ali vpliv«, kar pomeni, da zadevo avtoritete dešifrira, kot da bi šlo za sinonimnost nečesa, češ da izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja. Še več, ta isti slovar govori celo o avtoriteti kot o nečem, kar je mogoče imeti (v pomenu posedovati), torej – tako SSKJ – imeti, uživati avtoriteto. Naj torej še preden kar koli vsebin-

skega rečem, opozorim – pač zato, ker gre za odločilno reč, za besedilo, ki sledi v celoti –, da če in ko nekaj takega, kar se v SSKJ ponuja kot sveta samoumevna preproščična, in celo kot nekaj, kar pretendira na »razumevanje avtoritete« (ki torej izhaja iz odgovora na vprašanje »kaj je avtoriteta«), vzamemo zares, pravzaprav lahko nemudoma nehamo premišljevati (in pisati) o avtoriteti. In sicer zato, ker je naša morebitna »lakota« po misliti in razumeti avtoriteto (delo na mišljevini) bila nemudoma »zaflikana« z navadnim mašilom, s kosom nepredirne vednosti (vednina), ki – na ravni metafore – igra podobno vlogo na ravni našega mišljenja, kot jo igra ta ali oni košček čokoladice ali kakega drugega sladkega nadomestka za našo fizično lakoto: jo namreč po kratkem postopku zamaši! Ko in če se zgodi, da namesto bogatih zajtrkov, kosil in večerij – nadaljujem z metaforo –, ki v mišljenju temeljijo na mišljenju samem, vse svoje življenje uživamo takšno »fast-food« nemišljenjsko hrano različnih sladkobnih samoumevnih slovarjev, potem smo – kar zadeva mišljenje in razumevanje – seveda povsem izgubljeni in smo sredi nemišljenja. Namesto tematizacij in mišljenja nastopijo slovarska »fast-food« mašila, namesto mišljenjskega življenja nekakšna enciklopedična sladkorna bolezen in poapnjenje ožilja (na primer Wikipedija), namesto neutrudnega teka in kopanja za rešitvami in razumevanjem pa se pojavijo obilni trebuhi strokovnih pojasnitev ter čedalje debelejšje plasti maščob splošne vednosti in zagledanosti v abstraktne formulacije resnice in definicije, ki se jih učimo bolj ali manj na pamet. Še bolj natančno rečeno, na pamet brez pameti!

Ker gre v našem primeru za to, da poskušamo misliti in razumeti avtoriteto, nam gre tudi za to, da pokažemo, kako zadeva, ki jo ponuja SSKJ (pa tudi drugi slovarji in podobni pripomočki) v strogem pomenu besede ponuja pol resnice, kar hkrati pomeni tudi pol laži! Treba je še pokazati, kako to, kar nam kot samoumevnost in naravnost sugerirajo različni tovrstni »enciklopedični pripomočki« (tudi internetni), preprosto ne drži in kako je celo radikalno zavajajoče na ravni elementarne vsebine, ki je, kot smo napovedali, neka vse prej kot preprosta reč in je dejansko sestavljena različnih uporab/zlorab, če hočete.

Ker je beseda avtoriteta tujka, je seveda dobro v nadaljevanju po-barati tudi slovar tujk. Tam lahko najdemo pomemben izhodiščni podatki, da beseda avtoriteta ne izhaja, kot se to dokaj pogosto reče na pamet brez elementarne pameti, iz grščine, temveč iz latinščine. V latinščini *auctoritas*, pravi Verbinc (1976) pri opredelitvi avtoritete, izhaja iz duševne ali moralne premoči in meri na veljavo, ugled, vpliv. V dru-

gem pomenu pa, dodaja isti slovar, gre za legalno oblast, za (pre)moč, veljavnost, lahko (predvsem figurativno) tudi za vplivno osebo, na primer za priznanega znanstvenika, strokovnjaka, ki torej »operira« (de-luje in učinkuje) na nekem posebnem področju. To slednje seveda ne pomeni, da ta dejavnost (na katero se veže avtoriteta) nujno poteka na kakem vzvišenem matematičnem, filozofskem, slikarskem področju, lahko namreč učinkuje in poteka tudi na mizarskem, gradbeniškem ali živinorejskem področju. Skratka, lahko učinkuje na katerem koli specializiranem področju, kar je – kot bomo videli – ena od najpomembnejših lastnosti današnje ne-več-avtoritete (nadomestek, surogat avtoritete) ali tega, kar je od avtoritete še ostalo kljub intenzivnemu razvoju številnih oblik značilno sladkobne zahodnjaške nerazvitosti in zabitosti na področju mišljenja.³

Podatek, da je avtoriteta »doma« v latinščini, je vse prej kot nekaj benignega. To pa zato, ker že ta parcialni kazalec sugerira, da so »izvirni« pomeni latinščine locirani nekje med zgodovino Rima in »izginotjem« (umikom) latinščine, ki pa se ne zgodi – zgodovinska dimenzija je tukaj ključna – pred nastopom moderne. Latinščina namreč ni moderen, temveč predmoderen jezik, ki v moderni in postmoderni ostane »de-javen« le še znotraj nekaterih – a silno signifikantnih – specializiranih področij (stroke, vednosti, predvsem pa tehnike, veščine), ki so vezane na tradicijo Rima ter morda še bolj (in pozneje) na Rimskokatoliško cer-

3. Med nosilne značilnosti današnje zahodne civilizacije je – v primerjavi s tistimi, iz katerih se je in s pomočjo katerih se je razvila (predvsem Grki in Rimljani) in ki jih je (in jih še vedno) implicitno in eksplicitno kritizira in zatira v sebi – treba šteti predvsem to, da nenehno in neskončno razvija svoje tehnične, tehnološke, družbene, gospodarske, imperialne, skratka, antipolitične in sploh imbecilne potenciale. Obenem pa – kajti gre za isti proces – nenehno in skrajno uspešno prav s temi tehnikami in tehnologijami neusmiljeno zatira in izničuje vsako, tudi najmanjšo možnosti političnih (demokratskih) potencialov (svoboda, enakost), iz katerih je ta civilizacija izšla in ki jih je – tako kot pregovorne »Indijance« – zatrla. In prav to nenehno vlaganje v kvantno in kvantitativno podrejanje drugega, drugih in drugačnih (z vojno, ekonomijo, globalizacijo ali kako drugače), to neskončno sramotno »bogatjenje« (izčrpavanje in eksploatacija drugih in narave), to kvazi razvijanje in razvoj (pravzaprav znanstvena in strokovna samoidiotizacija) se čedalje bolj jasno kaže kot samouničevanje in kot onemogočanje kakršnih koli kvalitativnih vsebin in načinov življenja. Skratka, vse bolj transparentno se razkazuje kot intenziven razvoj nerazvitosti, kot čedalje bolj fundamentalna samoprimitivizacija in samoponeumljanje ter gojenje le še zgolj-življenja, nekakšnega rastlinskega životarjenja, ki je že prima vista razvidno vsakemu, kolikor toliko priselnemu podložniku teh procesov. Tudi tistim, ki so vrhunsko akademsko izobraženi, kar najpogosteje pomeni le, da so družbeno poneumljeni, vednostno klonirani in mišljenjsko kastrirani.

kev. Ne nazadnje – kajti ta tradicija se, kot neupravičeno po navadi domnevamo, ne konča na tej točki – je še kako vezana tudi in predvsem na zmago paradigme znanosti (angl. natural philosophy) nekje v 17. in 18. stoletju. Od tukaj (od zmage znanosti) pa sega globoko v naš čas, pravzaprav v vsako poro našega življenja in mišljenja (točneje nemišljenja), ki ga premoremo. Skratka, na tej ravni kot nekakšni bolj ali manj skriti »nosilci« latinščine (in njenih pomenov) nastopajo v nadaljevanju zahodnega razvoja predvsem pravniki, svečeniki, zdravniki, filozofi, različni drugi specializirani znanstveniki, njihove stroke ter tehnike (veščine) (več o tem v Janson 2007).

A to ni vse, kar lahko in kar moramo potegniti iz dobljenega podatka, ki meri na splošno besedno lokacijo avtoritete, ki je v latinščini. Na osnovi tega podatka sledi namreč tudi to, da nedvomno vemo vsaj še nekaj negativnega. Avtoriteta v svojih »izvirnih pomenih«, ki jih bom poskušal preiskati vsaj v njihovi relativni širini, zagotovo ni locirana v »grškem napetostnem polju«. Zagotovo ni doma v značilnih pomenskih pobočjih, ki se vežejo na polis, na demokracijo in isonomijo ter tudi na toliko na zahodu sicer osovraženo politiko (politika »kot kurba«).⁴ Av-

4. Predsodek »politike kot kurbe« je star natanko toliko, kot so stare gospodovalne taktike in strategije v pogojih iznajdbe politike in demokracije, kar pomeni nekako iz 6. in 5. st. pred krščanskim štetjem (predvsem Atene). Kot nekoč gre tudi tukaj pri matematiziranem lakonizmu tipa »politika = kurba« še vedno za gospodovalni, antipolitični in antidemokratski (izrazito špartanski) prijem, ki neposredno omogoča to, da bi se s politiko (zvedeno na gospodstvo, seveda) lahko v miru ukvarjali izključno nekateri samoizbrani prasci (politiki). Razširjanje predsodka o politiki kot kurbi opravljajo namreč natanko ti in takšni prasci, ki prav s pomočjo sistematičnega razširjanja teh predsodkov gospodujejo, in sicer tako: s tem, ko drugim (nenehno ponavljajo, in sicer kot absolutno resnico) rečejo, da »politika ni zanje«, ker da »so oni preveč poštene«, da je »ona v bistvu kurba«, se natanko s to »politiko« (torej s »kurbo« in njenim razširjanjem/ničenjem »kot kurbe«) potem lahko v miru ukvarjajo izključno oni. Toda pazimo – to je tukaj bistveno – ne več na način politike in demokracije, temveč na način bolj ali manj absolutnega gospodovanja, ki ga dosežejo natanko tako, da iz politike in demokracije izključijo druge, s tem samo demokracijo in politiko. S tem prijemom torej naredijo hkrati dvoje: odstranijo ne le tiste, ki se jih boja svari, da je »politika kurba«, temveč odstranijo tudi samo možnost politike in demokracije. Kar je pri tem pomembno, je torej tisto, kar ne družboslovje in ne humanistika še nista zmogla odkriti: gospodstvo ne potrebuje drugih, zadoščajo že prasci sami (tudi zgolj eden), politika in demokracija pa brez drugih in drugačnih sploh ni(sta) mogoči! Samo tisti, ki izhaja iz predsodka, torej tisti, ki razmišlja kot prasec in vsaj implicitno pravi, da je »politika kurba«, je lahko ta predsodek poskušal rešiti (in rešuje) z drugim, še večjim in bolj zabitim predsodkom, ki leži v samih osnovah današnjega postmodernega in še bolj totalitarnega, depersonaliziranega družboslovnega gospodstva, ki pravi, da politika je, ali pa vsaj to, da je iz politike treba

toriteta je – tega ne pozabimo nikoli – bolj doma v pobočju republike in imperija, Rima, pozneje pa tudi Rima v pomenu Cerkve (Vatikan), še pozneje pa v različnih specializiranih znanostih, ideologijah, kot bomo videli v nadaljevanju in kar je eden od ciljev tega prispevka.

Zakaj je v primeru avtoritete treba tako močno in neizprosno podariti razlikovanje med tradicijo Grkov na eni in tradicijo Rima na drugi strani? Zakaj ne smemo obojega potapljati v kakršno koli skupnost enega (na primer v nevarno zamegljujočo, nadvse romantično kategorijo antike – (denimo Jaeger 1957)? Zato ker pri avtoriteti ne gre za nič parcialnega in »dušnega« (psyche) – kot se to zdi nedolžnim družboslovcem danes, ki še zmeraj brodirajo po psiholoških in psihoanalitskih peskovnikih –, temveč za silno pomembno »področje« v pomenu področja-področij ali za to, da gre pri avtoriteti za vprašanje »celote«, če naj rečem tradicionalno. Tako kot gre pozneje pri krščanstvu, pri kapitalizmu ali socializmu ali danes pri managementu za vprašanje celote (tudi za vladanje in gospodstvo!), tako je šlo takrat (v Rimu) pri avtoriteti za vprašanje »celote« in, da ne bo pomote, tudi in predvsem za vprašanje gospodstva in gospodovanja. Nujno se je torej do konca zavedati, da takrat, ko smo na »terenu« avtoritete, da nismo v nobenem in nikakršnem območju nedolžnega, trivialnega in nevtralnega, kaj šele angel-

narediti »profesijo« (stroko)! Ta zabita webrovska (Weber v Adam 1992) »rešitev« (ki – in to je dobra plat zadeve – postane vsaj smrtna postelja vsega družboslovja in humanistike obenem) je pravzaprav vrhunski antidemokratski in antipolitični strel v lastno koleno Zahoda in je seveda lahko predvsem nekakšna samoinstalacija in legitimacija omenjenih prascev na drug način in z drugimi sredstvi. Ne več na ravni naravnega in religioznega »predsodka«, kot nekoč, temveč ti moderni prasci zdaj objektivno gospodujejo, in sicer na ravni in osnovi vladavine znanstvenega in strokovnega predsodka, ki je pripeljan do absoluta, se pravi do totalitete objektivne vednosti. Vse današnje akademsko poneumljanje in idiotizacija mladih generacij v končni instanci ne temelji na ničemer globokem in vzvišenem, temveč natanko na teh in takšnih stereotipih in infantilizirajočih posladkanih zgodbicah o politiki, enakosti in svobodi, ki so vse po vrsti videne kot manjše ali večje kurbe in ki jih trosijo večji ali manjši prasci. Tam, kjer bi bilo treba mladim pustiti in jih celo nagnati, da brcajo v temo svobode in enakosti, politike in demokracije, jim sedanjí, patriotski in/ali partiarhalni prasci striktno strežejo s pocukranimi pravljičami o ljubezni in narodu, o svetosti življenja in podobnih strupih iz neskončne neo-/postplatonistične zakladnice, ki jo premoreta današnja družboslovje in humanistika. Preden končam to opombo, se moram seveda opravičiti vsem živalim, še posebno svinjam. Utegnile bi namreč domnevati, da sem jih po nemarnem zmerjal. Pa nisem! Oznaka prasec pri meni izključno meri na družbeno bitje ali na – kar je isto – zombija. Uporabim jo takrat, ko hočem zombiju reči, da je zombi, in ko mu to moram reči v otroški obliki pravljičnega nemišljenja, se pravi nekako tako, kot je to znal narediti Orwell v svojih mojstrovinah.

skega, temveč smo, nasprotno, v samem osrčju vladanja, gospodovanja in gospostva, torej tistega analitično daleč najbolj zahtevnega in odgovornega! Zgoraj nakazana »celota«, s katero moramo imeti opravka v primeru avtoritete, je torej vsebovana seveda v tem, da gre pri avtoriteti predvsem za vprašanje/-a gospostva in vladanja, nadvlade sploh, z vsemi najbolj daljnosežnimi posledicami vred! Če nam gre za to, da poskušamo misliti, razume(va)ti (to vedno posledično utegne pomeniti tudi delovati) avtoriteto, se niti v najbolj zabitih in zapitih ter posladkanih družboslovnih in humanističnih sanjah ne smemo prepustiti samoidiotizirajočemu mešanju in zamenjevanju naslednje dvojice: demokracije na eni (grška dediščina) in republike na drugi (rimska dediščina).⁵ Tega dvojega ne smemo zamenjevati toliko bolj, koliko bolj običajno in dominirajoče je postalo to izenačevanje in mešanje v današnji vladavini slaščičarskega družboslovnega nemišljenja (angl. thoughtlessness, v Arendt 1994). Pogoji, da se iztrgamo izpod kolonizacijskih naplavin in učinkov družboslovja in humanistike na točki politike in avtoritete, so prav tovrstno in podobna ločevanja različnih tradicij, pomenov, pojmov, besed, praks, perspektiv, optik, načinov življenja, gospodovanja.

Skratka, ko govorimo o avtoriteti in ko smo jo pripeljali v povezavo z demokracijo in republiko, se je že izhodiščno treba povsem jasno zavedati in pripeljati v sam postopek lastnega premisleka dejstvo, da je avtoriteta nekaj, kar je kot zgodovinski pojav nastalo v pobočju javnosti in tega, čemur mi še zmeraj rečemo »politika« – ne pa zasebnosti in intimne, kjer ždimo danes ali s pomočjo televizije ali pa new agea! Hkrati je torej treba v tem svojem premisleku zmoči upoštevati tudi izjemno močne antipolitične podlage celokupnega postmodernega družboslovnega in humanističnega nemišljenja, ki se kot hudič križa bojijo kar koli spregovoriti prav o teh javnih in političnih rečeh (razen kolikor jih, seveda, vehementno ne zavračajo in blatijo v imenu nekih drugih sladkarij: Želja, Duh, Lepota, Ljubezen ...). Skratka, nujno in izhodiščno (to je vprašanje metode pri tematizaciji avtoritete) moramo govoriti tudi in predvsem o političnih pojavih, o tistih, ki spadajo v področje gospostva, vladanja ter ne nazadnje tudi javnosti. Kajti, natanko to je v ožjem pomenu besede nekakšno »rojstno mesto avtoritete«, njena »ožja« lokačijska določitev ali nujna umestitev te, če jo in kolikor jo hočemo misliti, razumeti, ne pa se z njo ukvarjati kot s strokovnjaškim sladoledom. In kot rečeno, vse to »znotraj javnosti«, ki se pojavi in na sebi premore

5. Prim. Kuzmanić 2007a.

lastnosti latinščine (ne grščine) in Rima (ne pa, denimo, Aten), torej republike (res-publica), in ne demokracije (demos-kratein) in isonomije (isoi-nomos)!

V nadaljevanju bom poskušal podati neke vrste mešanico, sestavljenko naslednjih sestavin ali elementov: poskušal bom podati kombinacijo zgodovinskega in pojmovnega (genealoškega) prikaza, nastanka in »razvoja« (dejansko persistiranja in degeneriranja) uporabe avtoritete. Ob upoštevanju različnih zgodovinskih obdobj (ki jih bom za potrebe tega besedila shematiziral kot »epohe«⁶) bom vztrajal predvsem na »nosilnih likih« in izstopajočih lastnostih teh obdobj ter poskušal spremljati notranjo dinamiko samega pojma (mišljevine) avtoritete. Namen je, da bi tako morebiti omogočil odpirati avtoriteto kot problem in kot različno uporabo, ki jo je šele treba vzpostaviti (izdelava mišljevine), »zagledati« ter seveda nadvse misliti. Kot rečeno, vse to s posebnim poudarkom na tej ali oni njegovi (problem, problemata) »nosilni« ali vsaj štrleči dimenziji iz posamične epohe, ki je brez zahtev-

6. Če rečem čas (premislekom v kategorijah časa se poskušam izogibati), imam v mislih fizično-matematično, torej pravilno, natančno, enakomerno ... pretakanje (gibanje in samo-gibanje) nečesa, čemur rečejo čas (podobno velja za prostor). Razen takrat, ko bi rad, da me morebiti razumejo tudi tisti, ki izven časa (in prostora) sploh ne zmorejo misliti (razen tako, da zblodijo v nebo ali v modni »virtualni prostor«), me ta vidik zadeve zgodovine (torej čas) sploh ne zanima. Preprosto zato, ker zgodovina ni vprašanje nobenega fizikalnega gibanja, nikakršne fizike in fizikalij, ne matematike in ne gibanja, še najmanj pa samoumevnega »napredovanja časa«, kot se to zdi na področju družboslovja in humanistike (prim. v Oakeshott 1985). Ne zanimajo me občosti in tudi ne obče, mene zanimajo predvsem posebnosti nekega obdobja (to imenujem vreme, in ne čas), ki ga – to vreme torej – podrobneje opredelim kot epoha. Epohe – ki so torej locirane v parcialnem, posebnem, vedno delnem vremenu, in ne v občem/absolutnem, apriornem ... času – so torej tista mesta (topos, topoi), kjer so vstavljene in kjer nadvse učinkujejo posebnosti in neponovljivosti, tiste distinkcije in posebna razlikovanja, ki se medsebojno spreminjajo, dopolnjujejo, razvijajo, propadajo, regresirajo, mešajo ... in se niti slučajno medsebojno (te epohe torej) ne nanašajo kot tekoče številke, kjer je vedno vsaka naslednja večja (ali manjša) od tiste poprejšnje. Epohe so torej »zadeve vremena« in so dobesedno neponovljive (enkratne), čas pa je v svojem »nenehnem teku« in kantovski apriornosti pravzaprav nekakšno duhamorno in moreče nemišljenje, je nenehno ponavljanje in vračanje enega in istega, to pomeni mrtvega, ter nalaganje v nekaj, kar da je celota (zgodovina ...). Vsaka epoha je celota, neka nad njo postavljena celota pa je lahko le oblastniška utvara, ki temelji na abstraktumu časa, kronologije ali kake druge matematično-mistične (večji del religiozne) discipline, ki jo zavračam predvsem zato, ker onemogoča mišljenje in naravnost zahteva podrejanje neki domnevno vzvišeni vednosti, celo absolutni vednosti in/ali Resnici, kar pa je danes že mogoče prezreti predvsem kot presežno poneumljanje, infantililizacijo in samoidiotizacijo, v kateri tako radi uživajo postmoderni filozofi.

nejših argumentacijskih postopkov in nuce nedostopna današnjemu posladkanemu, vsevednemu, vikipediranemu bralcu. Namen je torej predvsem v tem, da bralec skozi »pogled za nazaj« pridobi vsaj rahel občutek razvoja in »življenja mišljevine«, in ne – kot je to po navadi v družboslovju – statičnosti, fiksiranosti, občosti, nespremenljivosti, celo večnosti nekega »pojava« (pojma, kategorije ...). Avtoriteta, skratka, kot je pred-po-stavljena in razvita v tem besedilu, ni nekaj, kar je tukaj od vekomaj in kar bo v nedogled vztrajalo ter trajalo v neskončnost. Sam sodim, denimo, da v trenutku, ko pišem o avtoriteti, le tej izrazito trda prede. Če ne bi bilo tako, tudi ustreznega razloga za govorjenje o njej ne bi bilo. Kajti o avtoriteti – podobno kot v primeru demokracije – govorimo najbolj takrat, ko je več ni ali je tik pred tem, da izgine iz človeškega sveta pojavljanja.

Proti avtoriteti kot mišljevini: štiri epohe

Pred-po-stavljanje avtoritete: epoha latinščine in Rima

Ko se v zvezi z avtoriteto napotimo »v latinščino«, se soočimo z dejstvom, da se za to, da bi prišli do avtoritete, moramo najprej prebiti do nekega subjekta, do neke osebe, ki je *auctor*.⁷ Vendar pa pomeni *auctorja* ne izhajajo iz njega samega, temveč iz neke značilne vrste dejavnosti, natančneje iz *augere* (*augeo*). Augere kot zvrst dejavnosti ima dva osnovna skupka pomenov. Prvi je množiti, pomnoževati, povečati, zvišati, ojačati (v pomenu »o-močiti«, *em-power-ing*), drugi pa obogateti, postati srečen, zasipati (nekoga) z bogastvom. *Auctor* je – v povezavi z *augeo*, kajpada – zatoorej na tej najbolj splošni ravni tisti (tista »oseba« ali, če smem preHITEVALI čas, »subjekt«), ki je v pomenih, ki mu jih pripisuje latinščina, pravzaprav naravnost stvaritelj/stvarnik. Toda pazimo, ne smemo se tukaj brezglavo in ahistorično, torej družboslovno in histerično zaleteti ter mešati religiozno s predreligiozno (versko) preteklostjo: *auctor* ni ne Stvarnik in ne Stvaritelj kar tako, na splošno in vsega. Še manj pa je stvarnik vsega, kar je – kar je šele krščanski pomen, s katerim se bomo srečali v nadaljevanju.⁸ *Auctor* je stvaritelj, stvarnik,

7. Če nekoliko preHITEVAM, je to tisto, kar – kot bomo videli – danes, torej za naš »pomen avtoritete«, ni več bistveno in kar izginja in se iz smeri osebe (tudi človeka) seli (ali izginja) nekam povsem drugam: denimo v »proces«, »projekte« in/ali »organizacije«, torej v različne obrate za eksplicitno utekočinjanje (mletje ...) ljudi, njihovih misli, potenc, teles ...

8. Če ne razumemo razlike med »rimsko postavitvijo« (ki temelji na rimskem pravu, če nekoliko poenostavim) in pa krščansko postavitvijo (ki temelji na prvi veliki religiji,

ki ustvari bogastvo, srečo tukaj in zdaj in ni nič transcendentalnega, kaj šele večnega. Gre torej za osebo, ki ima zmožnost ustvariti nekaj svetnega, ne pa življenja, kaj šele svetega življenja (oče in mama, kot nekakšna stvarnika in stvaritelja posamičnega življenja, namreč nista auctorja!⁹). *Auctor* je množitelj, torej tisti, ki množi tukajšnje, torej to-

ki je transcendentalna glede na Rim in na (rimsko) pravo), ne moramo razumeti niti elementarnih zgodovinskih dejstev: preganjanja kristjanov (vključno z križanjem Jezusa, ki se zgodi pod rimsko zakonodajo), pa tudi ne požiga Rima in številnih drugih za zahodni svet naravnost »usodnih« razlik, pojavov in dogodkov. Če te razlike spregledamo, nam vsa zgodovina postane lahko kvečjemu nekakšna »noč, v kateri so vse krave črne«, kot je nekoč povedal mojster.

9. Prav tako v nobenem primeru ne smemo s tem auctorjem mešati tistega, čemur danes rečemo avtor v pomenu stvaritelja nekega (predvsem umetniškega) izdelka in čemur se še pristavljajo inovacije, iznajdbe, izumi . . . in njih lastniki in kjer se »uvejavljajo pravice« prek takšnih ali drugačnih »patentov« in »zaščit intelektualnih lastnin«. Vse te zadeve so seveda zelo ozko povezane, a vendarle ne tako, da jih je treba stlačiti v temno noč črnih krav. Saj gre za pojave, ki hkrati premorejo drugo in drugačno zgodovino. Na kratko rečeno: avtor je značilna institucija, ki se – če odmislimo krščanskega Boga, seveda – kot del velike revolucije (»znanstveno-tehnične«, rečeno v približku in nenatančno) na koncu srednjega veka in začetku moderne, zgodi predvsem na področju takrat na novo nastajajoče umetnosti. Ko rečem »na novo nastajajoče«, potem imam v mislih predvsem razcep, ki se začne pojavljati med znanostjo in umetnostjo. Pri Starih (to velja za vse stare od Egipčanov prek Grkov do – čeprav v nekoliko manjši meri – Rimljanov, zaradi drugih razlogov pa tudi v krščanstvu) sta znanost in umetnost bili namreč, bolj ali manj, Eno. Med vrhunskimi združbami, ki jih – vsaj na ravni imena – poznamo danes, je taka muzika. Muzika (tisto nekaj »božanskega«, kar dobesedno prihaja »od zgoraj«, iz smeri »muz«), je bila pri Starih hkrati umetnost in znanost, tukaj – v času pojavljanja institucije avtorja – pa se začne ločevati, osamosvajati. To je hkrati mesto »rojstva umetnika«, njegovega slavljenja (višek tega bo dosežen pri romantični iznajdbi »genija«), ki šele dosega civilne presežke v naših dneh medijev in medijskega sistema zvezdnštva. Ta – seveda na osnovi božje podobe narejeni – »stvarnik«, zdaj postane avtor in v svoji osebi, predvsem pa zasebnosti, zdaj dobesedno »poseduje pravico do svojega izdelka« (ali je celo »sam svoj izdelek«). Gre, skratka, za pojav, ki je doma ne le v naivno dojetem, baje »vzvišenem času renesanse«, temveč nastaja hkrati in tudi predvsem v času absolutizacije zasebne lastnine (kar je, seveda, neločljivo od toliko opevane renesanse!). Torej gre za pojavljanje nečesa, kar stare civilizacije preprosto ne poznajo na način moderne absolutizacije. Ta avtor ni zdaj noben nus-proizvod objektivnih okoliščin in ni nič nepomembnega, kar bi bilo torej mogoče spregledati, temveč je institucija, ki jo je treba videti kot neposredno vpeto v procese in hkrati kot promotorja nastajanja absolutizacije zasebne lastnine. Seveda je bila tudi pri Starih zadeva muzike/vednosti (od astrologije in magije, prek matematike in geometrije tja do harmonije in simfonije) hkrati vedno tudi zadeva »slave«, ki pa – v nasprotju z nastajajočo moderno in avtorjem – niti slučajno ni bila zasebna reč. Bila je neko javno proslavljanje, predvsem pa »delanje« v slavo višjega (svojega mesta, svoje javnosti, svojega okolja . . .) in se nikakor ni mogla (s)privatizirati. Lahko je bila pogojno »božanska«, ni pa mogla

stransko, svetno bogastvo, srečo . . . A to ni vse. *Auctor* premore tudi naslednje štiri pomembne pomenske rabe: prvič, je utemeljitelj, torej tisti, ki nekaj zasnuje/osnuje (denimo svetišče) in je nekakšen začetnik, kar pomeni, da je tisto, kar smo že srečali pri opredelitvi stvarnika. Drugi pomen meri na svetovalca, torej na nekoga, ki je ugleden, na tistega, ki nekaj požene, predvsem pa na nekoga, ki je voditelj (vodja). Tretji pomen pravi, da gre za osebo, ki je zmožna nekaj jamčiti/zagotoviti, ki je torej »kompetentna«, kot bi mi temu rekli danes z neko drugo (prav tako na latinščini temelječo) tujko. Četrty pomen, ki se še bolj, kot ta tretji, napoti v značilno rimsko, torej pravno področje (celo v civilno pravo), pa je zastopnik, priča, branitelj, celo zaščitnik.¹⁰

Zdaj lahko na osnovi nakazanih »pomenov« *auctorja* preidemo tudi na to, kar nas zanima v najožjem pomenu besede, torej na *auctoritas*. Takoj je pomembno poudariti, da tukaj nimamo več opravka ne z delovanjem in ne z dejavnostjo (kot je to veljalo v primeru *augeo*, s katerim smo začeli), a tudi ne z osebo (s katero smo se srečali v primeru *auc-*

postati človeko-božanska (prim. Arendt 1985; 2006), kot je to značilno za (današnjega) avtorja ali »genialca« in »iznajditelja« od omenjenih renesančnih časov naprej. Proces mišljenja, intelektualnega in umetniškega »ustvarjanja« je skratka bilo nekaj, kar Stari niso mogli povezati z »lastnino« v pomenu kakršne koli zasebne lastnine in zasebnosti. Pač za to, ker je mišljenje intelektualno udejstvovanje, ker je komponiranje, slikanje . . . učinkovalo, kot je učinkoval zrak, kot voda, zemlja . . . ker je to bilo dojeto kot radikalno običajno, neposebno, elementarno, svetno (v pomenu dostopnega vsem in narejenega za vse), ker je bilo nekaj občega in skupnega/skupnostnega, kot je to lahko le skupni svet, kot mesto skupnega življenja. Seveda vse to »zastonj« in ne kot danes v dobi nemišljenja, ko sta mišljenje in kreacija postalo »redka in neobgljena dobrina« oziroma ko je postala življenjska nuja nekaterim (umetnikom, znanstvenikom . . .). Govoriti o »intelektualni lastnini« v času Platona ali Arhimenedesa, tudi v času Avgušтина in Akvinca, bi bila kvečjemu blasfemija, eksplicitna norost. Za Stare je bilo samoumevno, da je mišljenje nekakšno »mesto vseh«, skupno mesto (ker je bilo javno, ne pa zasebno kot danes, ko je mišljenja čedalje manj), da je to tudi svet vseh, ne pa nobena in nikakršna zasebna lastnina, posest tega ali onega menda »iznajditelja« (sam pojem iznajditelja je mogoče vezati samo na Bogove, pozneje Boga). Kot da je na področju intelekta mogoče nekaj iz-najti, iz-umiti (iz uma pritegniti – kot to dobesedno in elementarno nevedno danes »prevajajo« samoidiotizirajoči pozno kapitalistični zombiji). Kot da na teh področjih ne gre za nenehno raz-govarjanje s Starimi, z mrtvimi, s sodobnimi in tudi za priklicevanje prihodnjih . . . Kot da tukaj ne gre za skupnostno življenje in za dobro skupnosti, temveč za nekaj zasebnega, za nekaj, kar je mogoče sprivatizirati, posedovati in torej lastniti (ter prepustiti svojim dedičem). Preden je torej prišel avtor v teh banausičnih, zombijevskih pomenih, v katerih čedalje bolj danes straši naokoli, je že bilo treba radikalno spremeniti (v pomenu sprivatizirati in kolonizirati!) ves Svet (in ne le kreacijo), a to je nekaj, s čimer se tukaj ne morem ubadati.

10. Vidika latinščine sem se tukaj lotil s pomočjo Divković (1900).

torja). Zdaj gre dejansko za neko pomembno – za to moramo biti čim bolj mišljenjsko občutljivi in tehtni – premestitev, morda »dograditev« (če rečemo navtržno in še nedolžno), in sicer v smeri neke lastnosti, pritikline (te neke domnevno »nosilne«) osebe ali »subjekta«. V primeru *auctoritas* imamo opraviti vsaj z dvojim: s takšno ali drugačno kakovostjo (kvaliteto), a tudi s takšno ali drugačno »kakšnostjo« (lastnostjo) neke osebe. Lahko tudi te ali one instance ali institucije, saj – kot smo opozorili – imamo pri avtoriteti opraviti z javno, politično zadevo, ki nastane in poteka v veliki meri v nekem naponskem pomenskem mestu (topos), ki je izrazito vezano na javnost in na javne zadeve (Rim).¹¹ A tisto, kar je tukaj zelo bistveno opaziti – in si še bolj zapomniti –, je to: ker je zadeva *auctoritas* lokacijsko postavljena kot »pritiklina«, celo kot »lastnost« neke osebe ali instance ali celo institucije – in to je pomembna dimenzija njene definicije –, naj bi jo bilo mogoče kar tako in morebiti »samoumevno« dojeti, kot da je avtoriteta nekaj, kar nekdo »ima«, kar premore, in sicer na način lastnine (spomnimo se, kaj nam je pol-lažno sugeriral SSKJ!).

Za trenutek se bom ustavil pri tej zelo pomembni – če ne celo usodni točki za naše današnje povsem zgrešeno razumevanje (nemišljenje) avtoritete. Eden osrednjih problemov, s katerimi imamo opraviti pri razumevanju avtoritete (podobno je s številnimi drugimi t. i. družbenimi pojavi in pojmi na splošno) je točno na točki, do katere smo se tukaj prebili. Preprosto povedano gre za to: to, da je »nekaj« lastnost tega ali onega (njega, ali nje, ali pa nekega »tistega«), sploh še ne pomeni, da je to (ta lastnost torej) tudi njegova ali njena (ali tistega) »lastnina«! Prehod iz lastnosti – kar je »način biti«, če povem nekoliko bolj abstraktno – nikakor ni nekaj, kar je isto kot »lastnina«, ki je nekaj, kar se per definitionem giblje in tudi učinkuje na ravni »načina imeti« (ne pa »načina biti«). Če in ko zamešamo dve usodni ravni za mišljenje (tudi za življenje in delovanje), to je ravni biti in imeti (ki sta, a propos, dve ravni in dva različna rodova, in ne vrsti nekega skupnega in nadrejenega rodu),

11. Samo kot opozorilo: preverljivo vemo, da je bil rimski oče (Pater familias) (prim. Le Glay, Voisin in Le Bohec 2005) nekdo, ki je – v nasprotju z grškim očetom – razpolagal tudi z življenjem in smrtjo članov družine. To nedvomno kaže na to, da ni imel avtoritete, temveč da je svoje odnose gradil na sili in nasilju. Kajti če bi »imel avtoriteto« (če bi avtoriteta lahko bila doma v zasebnosti), ne bi moral posegati po sili in nasilju. Drugače rečeno, to pomeni, da je bila avtoriteta dobesedno situirana »izven zasebnosti« in da je bila doma v javnosti ali v tistem, kar so Rimljani imenovali »res publica« in od koder pride sama beseda republika (prim. Kuzmanić 2007a).

smo – kar zadeva mišljenje, razumevanje in delovanje – naravnost izgubljeni! Natanko v tem trenutku se znajdemo hkrati v dvojem: smo sredi nemišljenja in v samem sladkobnem osrčju absolutne vednosti. In natanko nemišljenje in/ali vednost/znanje je tista osnovna značilnost časa, v katerem nam je dano (zaukazano!) živeti, in je tisto, pred čimer se – knowledge society, knowledge workers ... – moramo zmoči ubraniti. Ta navidez »neopazni« (dejansko radikalno viden, le da smo skozi sladkobno in infantilizirajočo družboslovno vzgojo in izobraževanje/podružbljanje (socializacija) naravnost trenirani/kastrirani za to, da bi ga ne videli!) prehod iz ravni biti na raven imeti – kot da je to samoumevno Eno in Isto – je seveda sama notranjost, je najožje drobovje tega, čemur bi danes verjetno nekateri odločno preozko rekli »ideološki obrat« ali »ideološka operacija« in ki se je bom podrobneje lotili pozneje. Skratka, zmoči ločevati to dvoje in biti pazljiv na ta in podobna (ne)razlikovanja, je torej ena prvih nalog mišljenja (ne pa tudi religije, znanosti, vednosti in znanja! Torej je to tudi osnovna naloga tega in tukajšnjega mišljenja, ki se poskuša ubadati z avtoriteto.

Kakor koli že, glede lastnosti (ne lastnine!) *auctoritas* meri na naslednjih pet pomenov. Prvič, nanaša se na tistega, ki je zmožen (ki je torej opredeljen, da je takšen) dati (upoštevanja vreden) nasvet, nagovor, priporočilo pa tudi pristanek (soglasje v pomenu tudi podpisa pravnega akta kot nekdo, ki je kompetenten). Drugič, nanaša se na tistega, ki je izvir, začetnik nečesa, ki lahko zastopa nekoga, ki lahko daje jamstvo. Tretjič, nanaša se na tistega, ki premore lastnost ustrezne tehtnosti, veljavnosti (»teže«) svoje besede, volje, izjave, odloka, odločitve (denimo senata v rimskem primeru, kjer je bila raba besede *auctoritas* najbolj izrazita).¹² Četrtrič, nanaša se na tistega, ki je gospod/gospodar, ki lahko

12. V tradiciji rimske republike in imperija (imperatorjev navznoter in imperija navzen) je avtoriteta vezana dobesedno na nekaj ali nekoga, ki je tako ali drugače »zgoraj« (zapomnimo si to!). Grki, ki – samo kolikor premorejo koinonia politike (polis, politična skupnost) in torej ne živijo v ethnos koinonia (pred-politična skupnost, ki ji rečejo tudi »barbari« ali vsaj barbarska) – pa sploh ne poznajo koncepta (tudi besede ne) avtoriteta. Temu bi oni lahko rekli kvečjemu basileia (kraljevina ali kako drugače). Na tem »ne-mestu« (»ne-mestu«, ker ga – v strogem pomenu – sploh ne poznajo!) imajo Grki tri radikalno (radix, korenito, korenjaško v latinščini) drugačne »koncepte«, predvsem pa prakse (praxis, in ne poiesis). To so poleis (polišan, in ne državljan), demokracija in pa nekakšna »celota« obeh, ki je politika. »Oblast«, »avtoriteta« v tem grškem položaju torej ne izhaja od zgoraj, temveč od spodaj, in sicer iz Demos, kajti oni (ne pa ono), torej poleis, so tisto, na kogar/kar se veže kratein (vladanje, vladavina) in je torej samo-vladavina, samo-vladje. Vse skupaj v primeru »polis-Grkov« poteka v oko-

(iz)da zapoved, ukaz. Ne nazadnje, petič, je treba omeniti tudi ugled, dostojanstvo, pomembnost (fizikalno rečeno »težo«), ki jo nekdo ima v nekem okolju.

Poskušajmo povzeti: s čim imamo opraviti pri avtoriteti, kaj nam sugerira latinščina, okolje Rima, kot njeno rojstno mesto? Sugerira nam razumevanje avtoritete kot nečesa, kar je hkrati vezano na osebo in (v nekoliko manjši meri) na institucijo, ali boljše, kot na nekaj, kar hkrati

lju (mesto), ki se mu reče polis in ki je neprevedljivo, ker je vezano na politiko, ki je noben ne-grški jezik ne takrat in ne danes ni zmožl prevesti in ki še v nobenem jeziku ni bila prevedena. Bila je preprosto privzeta kot tujka (Machiavelli (1991) je bil med prvimi, ki jo je privzel v opredelitvi vivere politico, ki se je najpogosteje sploh ne razume in ne zmore misliti. In še nekaj je treba vsaj omeniti: tisti Grki, ki premorejo politično skupnost (kaj takega, denimo, Špartanci in številni drugi niso nikoli premogli), nadvse jasno ločijo dvoje. Na eni strani politiko (torej celoto na liniji polis-poleis-demos/kratein-politeia) in pa politike techne ali nekaj, kar bi danes lahko prevedli kot politična tehnologija (Aristotel: politike techne). To slednje se veže na »kako vladati«, kako »krmiliti« (kybernain – od tod kibernetika!) polis, politično skupnost in meri na politeia (način ureditve z obliko »ustave«/zakona vred). Ko govorimo o avtoriteti v »rimskem okolju« (in drugje je kot koncepta, kot rečeno, ni!), se torej moramo do konca zavedati, da Rimljani (še manj pozneje Cerkev, znanost, moderna) ne premorejo politike! Toda toliko bolj kot ne premorejo politike (da o demokraciji niti ne govorim), toliko bolj premorejo politično tehnologijo ali tisto, kar od zgoraj prihaja kot veščina (techne) krmiljenja (kibernetika), vodenja in vladanja in kar je v Rimu (v najboljših časih) vezano na senat, v najslabših pa na eno osebo (imperator). Grki so bili tisti, ki so politiko razumeli radikalno drugače in v radikalnem nasprotju s politično tehnologijo, ki se je ukvarjala z vprašanjem »kako krmiliti«, voditi. Pri politiki – v nasprotju s politično tehnologijo – gre hkrati za vladanje in biti vladan, torej za neki nase nanašajoči se samo-odnos (ne pa za »odnos«, pri politični tehnologiji pa gre za to, kako krmiliti mesto (polis) v pomenu »odnosa« od zgoraj in od zunaj. A tega krmiljenja ne opravlja ne senat in ne noben drug krmar, temveč je to pristojnost demosa na njegovih skupščinah, glede na katere je krmiljenje (politična tehnologija) »izvršna funkcija« ali, boljše, tehnika (tisto »kako«). Kolikor bolj so se Grki zavedali in posledično bali ter onemogočali (blokiral) tehnike (in tehnologije vladanja – kybernain) (ker so vedeli, da to pelje v tiranijo!), toliko bolj je bilo to v Rimu popularno in omogočano. Pač za to, ker Rim ne pozna ne tradicije politike, ne polisa in ne demokracije. V približku in silno poenostavljeno rečeno: tam, kjer je pri Grkih demokracija, je pri Rimljanih republika, tam, kjer je pri Grkih demos s svojo skupščino (boulein), tam je pri Rimljanih senat. Tam, kjer je pri Grkih politično delovanje in skupščinsko razsojanje, je pri Rimljanih rimsko pravo in njegovo logično sklepanje ter sojenje. Tam, kjer je pri Grkih negotovo in krhko mnenje in mišljenje (doxa) številnih, tam je pri Rimljanih gotovost pravniškega sklepanja profesionalcev. To, kar je za nas ključno tukaj in zdaj, je, da prav s pobočja tehnike vladanja (senat, republika, odsotnost demosa, demokracije in politike), ki po definiciji prihaja od zgoraj (ta smer je bistvena!!!), prihaja k nam avtoriteta, ki jo poskušamo misliti (več v Kuzmanić 1996; 2007a).

meri na osebo, ki je hkrati institucija oziroma na institucijo, ki je v neki osebi personalizirana. Sugerira nam velike možnosti te združene osebe/institucije ali institucionalizirane (»republikanizirane«, tu je bistvo!) osebe, ki je zmožna predvsem ustanavljati, postavljati nekaj, in sicer od začetka, iz nič, na novo. Ta element avtoritete je za »latinsko okolje« tako rekoč samoumeven, saj gre za obdobje Rima, ki od svojega začenjanja/ustanavljanja do današnjih dni močno temelji na mitu o ustanovitvi Rima,¹³ sploh na mitologiji dveh bratov (Romul in Rem), na bratomoru, umorih kraljev (etruščanskih),¹⁴ volkuljah in še marsičem, kar je v neki bistveni dimenziji – s posredovanjem krščanstva, pozneje Firenc, Genove, Benetk, Italije (po 1861) – prišlo v »splošno« evropsko in svetovno zakladnico. A ne samo to. Še nekaj bolj pomembnega je prišlo v splošno zakladnico, kar je povezano s tem osrednjim ustanovitvenim (element začenjanja, pričenjanja) elementom avtoritete in kar je celo v samih osnovah zahoda in kar je radikalno različno od tistega, česar so bili zmožni in kar so počeli stari Grki, ki niso živeli v »imperiju« (kljub še tako razširjeni družboslovni literaturi o tem,¹⁵ temveč praviloma v majhnih, samozadostnih (autos + arkhein = autarkhija/e) političnih skupnostih (koinonia politike). To je neko posebno »občutenje« imperialnosti, predvsem pa neizmerne (nekritične) hkratne veličine, velikosti in vzvišenosti ter nad-rejenosti (grandezza), brez katerega si ne nekdanjega in ne današnjega zahoda (čedalje bolj ZDA in morda nekoliko manj Evrope, a to le izključno v zadnjih desetletjih), navznoter in navzven, sploh ni mogoče predstavljati in kar je osnovni, tako rekoč ustanovitveni element tega zahoda in tradicije, ki gre vsaj od Egipta, uničenja grških polisov (to je opravil Aleksander sam) prek Rima in krščanstva v obdobje teokracije, na to »velikih odkritij«, kolonializma, imperializma in vsega tistega, kar je značilno za zgodovino zahoda.

Tu neke v tem občutenju veličine je doma tisti element te civilizacije, ki mu lahko rečemo »element kontinuitete« in s katerim lahko razvozlamo marsikatero »manjšo« in bolj pritlično zadevo (od okusa in sloga oblačenja, drže telesa do vredno(s)tnih sistemov, tja globoko do razumevanja konservativnosti in (neo)konservativizma, ki je tako značilen in osrednjega pomena za vso zahodno zgodovino sploh). A takšna po-

13. Ta element je natančno in prepričljivo razvit v Arendt (2006), Kaj je avtoriteta.

14. Več v Briquel (1999).

15. Več v Le Glay, Voisin in Le Bohec (2005).

stavitev bi brez vpeljave in upoštevanja elementa sile in nasilja lahko ostala kvečjemu – in tudi to je nekaj, kar je zelo značilno za zahod – sajenje nedolžnih sladkobnih rožic. Ta veličina in velikost, tako navznoter kot navzven (in tudi navznoter vsake posamične osebnosti, iz katere se lahko porodi pregovorni »self«¹⁶ z vsemi svojimi samo-zavedanji in ne-zavednimi ter vednostmi), tukaj vedno temelji na sili in nasilju ter konec koncev, kajpada, na samonasilnosti, ki se na zahodu razvija toliko bolj, kolikor manj je možnosti, da bi bilo povnanjeno, kot je to bilo v času tako rekoč vse zahodne civilizacije, ki je tako pridno izvažala te svoje presežke sile in nasilja, nekako od anti-kolonialnih revolucij (»sixties«)¹⁷ pa ji gre to čedalje slabše od rok. Toda sile in nasilja se ne bom lotil na tej obči, zgodovinski in politični ravni, raje bom o tem spregovoril na mikroravni, in sicer v besedilu, ki sledi temu, torej tam in takrat, ko bom poskušal ločevati med avtoriteto in avtoritarnostjo, kar je – da bi ne bilo kakšne pomote – šele ključno za razumevanje same avtoriteta, ki jo tukaj šele odpiram za mišljenje.

Kot smo videli, se avtoriteta, poleg nakazanega, hkrati veže tudi na zmoči pričevati, ukazovati, odločati, nastopati v javnosti, zastopati, zviševati in povečevati blaginjo, srečo, celo voditi in gospodovati. Ne nazadnje, česar sem se le delno lotil v povezavi z »začenjati«, se veže tudi na vprašanje sile in nasilja. Lahko obenem rečemo, da je avtoriteta tudi nekaj, kar na ravni tako postavljene in dojete, kot nam jo sugerira latinščina (rimska in poznejša zgodovina, povezana z latinščino) ni lastnost (in še manj lastnina!) vseh, temveč je prej lastnost samo nekaterih (»izbranih«, ločljivih), in sicer dokaj na redko posejanih (pozneje »dedno funkcionirajočih«) osebkov, za katere ni nobenega dvoma, da so to – glede na čas in okoliščine – predvsem moški. Avtoriteta je – in to je usodnega pomena tudi za nas danes – razumljena kot nekaj, kar je locirano na strani teh nekaterih, na različne načine izbranih in dedno učinkujočih ter dobesedno »zgoraj stoječih« osebkov. Avtoriteta je, posledično – in če jo hočemo misliti brez milosti – dobesedno tisto nekaj zgoraj in je hkrati tisto nekaj gibajočega se, kar pa se giblje in v-po-giba predvsem navzdol. Gledano po smeri gibanja se torej avtoriteta giblje od mogočnih (silnih in nasilnih), ki so zgoraj, proti slabotnejšim, ki so spodaj. Zaradi nakazanega je za avtoriteto mogoče reči tudi, da je pač tam, kjer je gospostvo/oblast/vlada (ko-

16. Prim. Taylor (2000).

17. Prim. Marwick (1998).

likor to troje izenačimo, seveda), ali celo eksplicitno, da je avtoriteta oblast/vlada/gospodstvo. Pogostokrat bomo natanko tako našli »prevedene« pomene tujke avtoriteta, ki ji tukaj poskušamo slediti na ravni vsebine.

Ne nazadnje, ta oblast/vlada, ki je značilna za avtoriteto (ali nasprotno avtoriteta, ki je značilna za oblast/vlado), je – kolikor gre za Rim – kljub številnim mitološkim sestavinam nedvomno totranska, posvetna in človeška. Ni dana od Boga (kvečjemu od številnih rimskih bogov), temveč jo postavljajo, izvršujejo, vodijo ljudje, natančneje, Rimljani (rimski državljani) ali tisti nekateri, izbrani (čedalje bolj dedni), ki »pre-morejo avtoriteto«. Tako nekako zadeve z avtoriteto stojijo na »izhodišču«, ki smo ga locirali v obdobje latinščine in Rima.

A če bi avtoriteto hoteli razumeti samo na osnovi tega, to pomeni, če bi jo danes zreducirali (to je pogost metodološki prijem) na »njene korenine« (kot da gre za »rastlino«), bi jo seveda kvečjemu ugonobili in iz nje naredili arhaično spako, pravzaprav manipulativno rastlino, nekakšno prvo lego kocko (značilni atomizem družboslovja), s katero bi lahko počeli to, kar se nam zljubi – pa naj še tako govorimo o nevtralnosti, objektivnosti tovrstne znanosti in strokovnosti. Kajti to, kar je danes avtoriteta, je nekaj, kar je tako kot generacije in razvoj, ki so ga ljudje obenem povzročili in prestajali na sebi v zadnjih tisočletjih in stoletjih, prav tako razvoj, ki je pustil svoje sledi na ali, boljše, v avtoriteti sami, v njenem učinkovanju, rabi, v njenem dojemanju ter posledično tudi v našem samo-dojemanju tukaj in zdaj. Kajti – kot rečeno in kar ne smemo spregledati – avtoriteta je zadeva oblasti, gospodstva in vladanja in se nujno vedno nanaša tudi na element našega lastnega samo-dojemanja, pa naj gre za posamično osebo, za neko skupino ali za večjo združbe človeških bitij (t. i. kolektivna samopodoba).

Oglejmo si v nadaljevanju nekatere bolj izstopajoče, bistvene ter na kratko predstavljive elemente sprememb, ki so zaznamovali ta razvoj oziroma ki so prispevali svoje deleže k temu, kar danes imenujemo avtoriteta, in ki nam naj omogočijo misliti in razumeti neki »kompleksen pojav«, po moje pa neko »sestavino« tudi v luči njene »notranje genealogije«. Skratka, za razumevanje avtoritete danes (torej tudi avtoriteta ima svoje življenje in to, kar je bila pred tisoč leti, ni nujno, da je isto tudi danes) se je treba premakniti iz zgoraj nakazane »ničelne« točke (latinščina, Rim) ter v grobih potezah vsaj poskušati slediti razvoju »pojma« (pojava), dejansko »uporabe« (dojete wittgensteinovsko) oznake avtoriteta.

Avtoriteta v epohi religije (krščanstva)

Nemara prva velika revolucija,¹⁸ ki radikalno redefinira prav to, kar je rečeno v primeru epohe Rima in njegove latinščine (na ravni latinščine bomo s krščanstvom imeli kontinuiteto, na ravni Rima pa diskontinuiteto), je tista, ki nastopi s krščanstvom. Avtoriteta tukaj prestopi najbolj fundamentalno (za to bi lahko govorili o fundamentalizmu avtoritete ali fundamentalni avtoriteti, ki je danes spet v vzponu tudi v »naših krajih«¹⁹) spremembo, in sicer na najbolj občutljivi točki. S krščanstvom se namreč zamenja »pomen« samega Stvarnika. Zgoraj smo – torej v predkrščanskem, zgolj latinskem (rimskem) okolju (funkcije, vloge) – imeli priložnost videti in tudi dejati, da je *auctor* tista oseba, ki je pripoznana kot stvaritelj/stvarnik, ki ustvari (razmnoži, razširi) bogastvo, celo srečo. Gre za osebo, ki torej ima na ravni opredelitve zmožnost ustvariti nekaj svetnega, totranskega v pomenu bogastva in sreče. Nima pa možnosti ne ustvariti življenja (kot takega in sploh), kaj šele svetega, da o Vsem, kar je, niti ne govorimo. In prav to slednje je tisto, kar se zgodi s krščanstvom. Če je bil rimski (govorili smo skozi latinščino) *auctor* še zmeraj bolj ali manj »navaden človek«, ²⁰ se zdaj ta

18. Revolucije pred krščanstvom – razen teh običajnih »uvrstitvenih«, »klasifikacijskih«, ki jih znanstveniki post festum iznajdejo in vpisujejo (kot so »bronasta«, »železna« ali kaka druga »doba«), pravzaprav sploh ni. Krščanstvo je prva revolucija tako v zgodovini zahoda kot v vsej zgodovini človeštva, saj dobesedno postavi to, kar je v njegovi celovitosti (vse-kar-je) kot radikalno nezadostno ter se nedvomno in naravnost napoti v drugi, onstranski kvazi svet. Razumeti zahod, njegovo »posebnost« v razliki do vseh drugih kultur in civilizacij na zemeljski obli, posebej pa razumeti posebnost zahoda, ki se hoče nasilno (nekoč z mečem, potem z kolonializmom, danes z globalizacijo) razširiti na ves planet, pomeni predvsem razumeti zgodovino, ki se nadaljuje na tej revolucionarni, samorazširjajoči se osnovi (krščanstvo je tudi prva velika samo-globalizacija zahoda, ki ga – zahoda samega – pred tem ni). Zahod se ne začne (začenjanje, utemeljitev), tako kot bi to radi današnji nemišljenjski zahodnjaški dediči teh procesov, denimo z nerevolucionarnimi Grki, temveč s smrtjo in pomorom Grkov ter s helenizmom (Aleksander), Rimom in predvsem s krščanstvom in njegovim preukucništvom, ki se bo pozneje dobesedno prelilo v znanost in tehniko.

19. Tega elementa fundamentalizma (revolucionarnega!) se zahod ni nikoli znebil, pa naj je šlo za krščanstvo in z njim povezana gibanja in pojave ali pa za katere koli poznejše pojave in gibanja. Vsi in vse je stalo znotraj prav tega fundamentalnega horizonta revolucioniranja. Ko danes na t. i. zahodu govorimo o »islamskem fundamentalizmu«, pravzaprav predvsem obujamo spomine na lastno preteklost in sedanost ter se gremo prestare logike »ujemite tatu«.

20. Dejansko je bil to – tukaj imamo priložnost zadevo precizirati – »nenavaden človek«, torej tisti, ki je bil zgoraj (izbranec, ki je lahko celo dedoval svojo avtoriteto), ki »ima avtoriteto« (celo v pomenu oblasti in vodenja/vladanja), ki je lahko pluralna za-

stvarnik in stvaritelj radikalno prelevi v nekaj drugega, kar se – tega ne smemo pozabiti – sicer dokaj dobro sklada z mitologijo Rima (in latinščine), ki stavi na Romula in Rema (pozneje pa na cesarje in imperatorje, ki so postali bogovi). Boljše, s krščanstvom (kot je znano, bi – če bi vrtali v tej smeri – seveda prišli do judovstva) se pojavi druga vrsta, dejansko drugi rod »osebe« (!), do več-kot-osebe, do nad-osebe, ki je dobesedno onstran vsega, kar je (ki vse trans-cendira), in ki je, povrhu vsega, tudi predpostavljena vsemu, kar je (ki tako rekoč substancializira/fundamentalizira,²¹ vse, kar je). Zdaj, s to dvojno mejo, zamejitvijo (peras) dobimo nekaj, kar je treba imenovati absolutni stvarnik in absolutni stvaritelj (z okrajšavo Bog, krščanski Bog, ki je troje v enem, torej Oče, Sin in Duh sveti) in ki je zdaj stvarnik na splošno (obči stvarnik) in pa hkrati tudi stvarnik in utemeljitelj vsega posamičnega, kar je (s tistim, kar je oziroma česar ni vred). Ne le bogastva in sreče, temveč kar življenja na splošno in pa tega, v čemer življenje sploh lahko poteka. Še več, zdaj imamo nekakšno »ne-več-osebo«, ki »odpotuje« (in/ali je instalirana) onstran obstoječega sveta in ki celo ta svet sam od zunaj (z besedo, da ne bo pomote) ustvarja.

Kaj to pomeni za našo tematiko? Predvsem to, da zdaj imamo radikalno novo vlogo besede (ne osebe, ne delovanja, tudi govorjenja ne!), torej besede kot Svete besede, s čimer je beseda postala tisto Sveto. Zdaj je – ne kar tako, torej takoj po iznajdbi tega Enega, temveč takrat, ko to Eno pride na položaj gospodstva²² – avtoriteta tisto, kar ostane na isti

deva (senat) ali kaka druga institucije (razen v primerih imperatorja). To, kar je za to osebo značilno – razen seveda, da ne pozabimo niti v trenutku, za mitološke osebe, ki ustanovijo Rim (Romul, Rem . . .), je bilo, da je zemeljska, človeška, torej smrtna oseba. (Nesmrtni imperatorji, ki postanejo bogovi/dominus, so poznejšega datuma, in so tisto, kar je vezano na že obstoječe krščanstvo znotraj Rima (prim. Le Glay, Voisin in Le Bohec 2005).

21. Hypokeimenon je izvirno Aristotelova oznaka za tisto, kar je spodaj, kar je pred-po-stavljeno nečemu, in sicer takrat, ko to nekaj hočemo/poskušamo misliti (ne pa kar tako in »v-naravi« oziroma »na sebi«, kot to domnevajo nešteti »dialektiki narave« in atomisti). Pozneje je to »nekaj-spodaj-postavljenega« bilo prevedeno v latinščino (čas Rima, ne pozabimo) kot substanca in je – ne brez konteksta krščanstva v takratnem Rimu – postalo nekaj stvarniškega in stvariteljskega. Pri Aristotelu to seveda ni tako (stvarnik kot demiourgos je Platonova kreatura in Aristotel kritizira Platona natančno na tej točki), temveč je to ena od meja (peras), in sicer tista, ki omogoča mesto ali umestitev nečesa, kar hočemo misliti. Premoči nekaj takega, kot je hypokeimenon, pomeni zadevo umestiti, vstaviti jo v topos, torej v to, da lahko postane predmet topičnega premisleka. Ali drugače rečeno, to je tisto, kar sam imenujem »izdelava mišljevine«.

22. Razlika je kakšna tri stoletja – med trenutkom, ko se krščanstvo (najprej iz ju-

strani, kjer je bila (stvarnik), le da je to spremenjeno, saj se tukaj na točki stvarnika zdaj pojavi Bog. Da je zdaj biti Bog in imeti avtoriteto (element lastnine, na katerega smo zgoraj opozorili kot na prehod iz lastnosti v lastnino!) Eno in isto, je odvečno opozorilo. Toda to, kar je še treba tukaj pristaviti v zvezi s tem par excellence revolucionarnim obratom, je vsaj dvojno: prvič pojavi se absolutna monopolizacija in koncentracija avtoritete v eni – božji točki. Sama avtoriteta s tem postane absolutna (ne le čez-osebna, pač pa čez-vse, vse transcendirajoča). Drugič, da zadeva avtoritete z nastopom monoteistične strukturacije boga ne dobi samo onstransko dimenzijo absolutnosti, temveč da se prav tako nadaljuje (pusti korenine tako rekoč od zgoraj, s čimer vse postane rastlinstvo!) v tostranstvu. Vsi, ki so božji predstavniki (nekakšni »delegati«) v tostranstvu, na zemlji, v tem svetu, v tem življenju (celokupna hierarhična, natančnejše piramidalna strukturacija vsakokratne Cerkve in njenih vernikov) prav tako participirajo pri avtoriteti. Zadeva zdaj poteka/se giblje približno tako: avtoriteta dobesečno »dobi svoje mlade«, ki pa so izrazito vertikalno, hierarhično, piramidalno strukturirani in navzdol razširjajoči se. Na vrhu je nekaj kot »absolutni absolut«, torej Bog, spodaj pa so verniki, vmes pa cela tehnologija (tehnike, veščine, know-how) ali institucije verovanja, ki se osredotočajo okoli Cerkve.²³ Koliko bolj gremo od spodaj navzgor, toliko avtoriteta (z njo povezana ljubezen, svetloba, neizgledljivost in še marsikaj) narašča, kolikor bolj gremo proti dol, pa upada. Drugače rečeno, avtoriteta – če izvzamemo absolutnost božje avtoritete (nedotakljivost, nespoznavnost, vseprisotnost, vsevednost) – postane zdaj (in to je bistveno tudi za razumevanje položaja, v katerem smo mi danes) kvantitativni (ne več kvalitativni!) pojem, ki se zvišuje proti gor (denimo na zemlji je najvišja avtoriteta

dovstva izhajajoča nova fundamentalizacija v smeri Enega) pojavi, in trenutkom, ko se inavgurira kot »imperialna religija«. To se dejansko zgodi šele po Dioklecijanu, torej nekako ob izteku 3. stoletja po Jezusovem štetju, in sicer za časa Konstantina. O tej krvavi in iztrebljevalski zgodovini (takratni kristjani so bili v podobnem položaju, kot so današnji muslimani v številnih krščanskih okoljih, le da je bilo takrat ubijanje na ravni telesnosti približno toliko sprejemljivo in lahkotno, kot je danes ubijanje na ravni duhovnosti).

23. To bo tisto, kar Luther v protestantski revoluciji poskuša zavreči in vzpostaviti nekakšen »neposredni odnos« med vernikom in (njegovim) bogom. Protestantizem je v tem kontekstu poskušal zavreči tako papeža kot konec koncev vso Cerkev (v pomenu odvečnih institucij, bogastva, ritualov) ter zadevo zvesti izključno na najbolj nujno, brez česar sicer religije ne bi več bilo (prim. Luther 2001; 2002; Lindberg 1998; Levi 2002).

papež) in ki upada, se znižuje navzdol (na dnu je vernik, ki pa spet ima kvalitativno avtoriteto do nevernikov različnih vrst). Reči zdaj, da je avtoriteta – ko gre za »naš« (torej ta spodnji) svet – večja ali manjša, in reči, da jo nekdo ima, poseduje, premore (lastnina), je torej eno in isto. S tem smo – kot je bilo zgoraj nakazano – avtoriteto kot zadevo »biti« revolucionarno spremenili v avtoriteto kot »zadevo imeti«, s tem pa smo hkrati z nečesa, kar lahko opredelimo kot »zadeve kvalitativnosti«, presedlali na »zadevo kvantitativnosti«, celo kvantnosti, ki je povsem odprta za znanstvene (matematične, fizikalne) prijeme. Tisti, ki je na nakazani hierarhični lestvici višje, torej »ima višjo avtoriteto«. Glede na to, ima tudi večje posesti in je bolj posestniško in sploh gospodujoče usposobljen.

Toda pazimo in ne bodimo družboslovno ter humanistično naivni ter posladkani na tej točki. Namesto domnevnega »združevanja« (in zaželenosti sintetičnosti, ki neizogibno pelje v Eno v pomenu znanstvene resnice) poskušajmo čim bolj distinktivno in natančno misliti pravkar skicirano ter nadvse pomembno točko. Hierarhičnost, ki sem se jo zgoraj dotaknil in jo delno opisal in ki je nedvomno neločljivo vezana na religijo in je od usodnega pomena za vsako religijo, vendarle ni nekaj, kar je mogoče kar tako naprtiti religiji kot takšni (Cerkev je nekaj drugega in jo – poleg nujne medsebojne povezanosti – moramo kajpada zmoči misliti tudi v ločitvi do religije) v pomenu, da je to nekaj, kar je šele »religija iznašla«, kar je šele »religija vzpostavila« in kar ima svojo korenino kar »v religiji« sami. To seveda elementarno ne drži in je mogoče razmeroma lahko zavrniti. To, s čimer imamo tukaj opraviti, je prej neka druga institucija, neka druga in od prej poznana tehnika in know-how instrumentarij, ki se mu je religija kvečjemu prilagodila (ne pa ga iznašla) in ga je – kot že prej obstoječi »model« – privzela, in sicer brž ko je prišla do oblasti v pomenu gospodovanja (rekli smo da nekako za časa Konstantina), torej kot organizirana Cerkev. Ta institucija – ki se nam tukaj nujno postavlja kot tisto, od koder moramo zmoči misliti religijo – je seveda vojska, ki pa je – tu ni nobenih dvomov – »neskončno« starejša od katere koli religije (religio), kolikor smo jo, kot monoteistično seveda, zmožni ločevati in misliti v ločenosti (ne pa združevati v noč, v kateri so vse krave črne) od neštetihi pluralnih sistemov starejših in pred-hodečih politeističnih verovanj in ver (pistis, faith). Tukaj mora torej religija, da bi naredila prehod iz pluralnosti vere in verovanj (pistis, faith) in da bi postala Ena in v Eno verujoča (da bi torej dosegla svoj visoki cilj, absolutni – religio), dobesedno sprejeti marsikaj, kar morebiti tudi ni hotela in ji ni dišalo, a je logika stvari same (silno visokega

cilja, ki si ga je postavila) takšna, da je morala biti naravnost organizirana po vojaških načelih! Natančnejše, ne toliko vojaških na splošno (kajti vojska je široka zadeva, ki obsega od operativnosti do načrtovanja, od uslužbencev do pomožnega osebja) kot naravnost po armadnih, celo operativnih načelih (komandiranje, redovi, ureditev falange) v najožjem pomenu besede. Skratka, morala je privzeti vase načelo armadnega ali nekaj, kar je – med drugim je to eden od elementov ločevanja med vero in religijo, o kateri več ob kaki drugi priložnosti – s stališča verovanj in ver pred pojavom religije nekaj neobstoječega in posledično tudi nemisljivega. Drugače rečeno, če je nekoč – pred pojavom religije – veljalo, da je mogoča (in je tako tudi bilo) ločitev med verovanjem in verami na eni ter vojsko in vojskovanjem na drugi, česa takega od pojava religije naprej ni več mogoče trditi. Tako kot armade pridobijo religiozni element, tako tudi religija postane utemeljena na armadnem načelu. Vse to za avtoriteto, za njen »razvoj« in pomene, ki jih – če se postavimo na stališče preiskovanja »pojma« – pridobiva in ki jih tudi še danes ima (ali domnevamo, da jih ima), pusti radikalne, naravnost kvalitativne (morebiti usodne) posledice, predvsem v pomenu razumevanja nasilja in sile kot baje »nujne sestavine avtoritete«.

Kršćanstvo kot eden od najbolj revolucionarnih obratov v vsej dosedanjzi zgodovini človeštva²⁴ vsebuje neštete planjave obratov, s katerimi je polna vsa »naša« kultura in civilizacija in ki je vse prej kot »mrtva črka na papirju«, kot se to dozdeva naivnim in posladkanim družboslovcem in humanistom. Samo naj omenim drobček, kjer lahko rečem, da avtoriteta s krščanskim obratom zdaj postane naravnost upravičeno pričakovanje, da bo ukaz (božji, seveda) izvršen, ali pa da bo neki stavek/izjava (papeški, denimo) »sprejet kot resničen«. Ko gre za Cerkev je treba vedeti, da v njej vsa avtoriteta prihaja iz smeri Boga. To avtori-

24. Tega »elementa« se bolj ali manj slabo ali celo sploh ne zavedamo danes, ko na religijo gledamo izrazito zviška. Pač za to, ker jo še zmeraj dojemamo podcenjujoče, češ da gre za nekakšno »zgolj religijo«, ki je danes postala kvečjemu nekakšna »folklor« spodnjih razredov. V vsej silno razvejani in kompleksni zadevi religije tako spregledamo tisto osrednje: njeno vseobsežnost in Enost, torej to, da gre naravnost za revolucionarni, totalni način zgolj-življenja in nemišljenja (gre za vrsto rodu vednosti in verovanja hkrati, ne pa za vrsto rodu mišljenja), ki pa meri in je totalen ter je po možnosti lahko tudi totalitaran ali del (je vrednostno kompatibilen) neke mogoče, druge in drugačne (posvetne) totalitarnosti. Zgodovina 20. stoletja je lepo pokazala, da se religije zelo lepo vežejo na vse totalitarne režime, pa naj so ti levi ali desni, črni ali beli, rdeči ali modri. »Element«, ki jih potencialno (ne tudi nujno) veže na totalitarnost, je to, kar tukaj opredeljujem z označevalci s področja »vojaškega«, armadnega.

teto je treba izvrševati – tudi v primeru protestantizma – pod vodstvom Svetega Duha, in sicer kot služenje/služba (angl. service), ne pa kot obramba/izjava/trditev moči (angl. an assertion of power) (O'Collins in Farrugia 2000, 22). Poenostavljeno rečeno, ne kot stavek nepreklicne rešnice (argument avtoritete), temveč kot molitev ali avtoriteta molitve.

To slednje je seveda bilo (in je) v ospredju spopadov skozi vso moderno zgodovino Cerkve in njenih notranjih in zunanjih spopadov, še posebno med katolicizmom in protestantizmom, a tukaj se s tem ne morem ubadati. Lahko samo omenim, da je minilo kakih 100 let od tega, da je bil rimski papež (ki ga protestanti, pravoslavci in še kdo, zavračajo) postavljen za tistega, ki je dobesedno nezmotljiv (tudi neizgrešljiv). Dogma o nezmotljivosti, o neizgrešljivosti (kar je bistveno, saj igra greh pomembno vlogo v tej religiji), je seveda tudi ključna za razumevanje tega, s čimer se tukaj ukvarjamo na področju avtoritete. Kajti prav element nezmotljivosti in neizgrešljivosti je nekaj, kar tudi danes pomembno vpliva na avtoriteto ali njeno odsotnost. Le da bo v naslednji fazi (ki je pomembna za naš današnji položaj in za razumevanje avtoritete v njem) usodno: kajti kategorija greh, ki ima za krščanstvo (tudi za nekatere druge religije) osrednjo vlogo, ki je nekaj izrazito kvalitativnega (ne misliti, ne jesti z drevesa spoznanja, ne ubiti, ne ukrasti, ne telesno grešiti (seksati »po nemarnem«), bo v fazi znanosti (in še posebno post-znanosti²⁵ – v kateri se danes infantilno namakamo) postala nekaj

25. Tukaj gre za zelo bistveno opredelitev, čeprav nisem ravno prepričan, da sem že zdaj našel najboljši znak, ki bi ga bilo mogoče najti. Tukaj gre za to, da poskušam posebej opredeliti tiste izjemno slabo vidne – in praviloma uhajajoče na ravni mišljenja ter toliko bolj zahrbtno funkcionirajoče – celo zakrite položaje in situacije, ki nastajajo takrat, ko znanost ni več v svojih »heroičnih fazah«. Gre za situacije, ko znanost (iznajdba, izum, implementacija, učinkovanje) ni več heroična, ko torej ne napada več (religije, denimo) in ne dokazuje »obračanja« svetov (Kopernik, Galilej), ko torej ne postavlja radikalnih hipotez (Darwin, Freud) in ko se »umiri« (institucionalizacija). Skratka, gre za poskus opredelitve in upoštevanja na ravni mišljenja celih predolgih stoletij (!), ne pa zgolj trenutkov znanstvene slave, gre za generacije dolgo trajajoče »trenutke«, ko se romantična faza znanosti izčrpa (ni slučajno, da romantika v umetnosti in »velike iznajdbe« v znanosti sovpadajo!) oziroma ko znanost postane udejanjena! Kolikor bolj je udejanjena (isto velja za vse vednine, tako kot za religijo in ideologijo ter znanje!), toliko manj je vidna. Kolikor manj je vidna, toliko lažje jo lahko ne-mislimo (thoughtlessness), češ da je ni in da, posledično, ne učinkuje! To, kar je ključno tukaj in kar družboslovci in humanisti, ki so več kot zgolj do vratu potunkani v religijo ter predvsem v romantiko znanosti (češ oni »odkrivajo svetove« ... dejansko se, večji del, gredo navadnih peskovniških igrice, ki omogočajo gospodstvo in manipuliranje svetovnih razsežnostih), sploh ne zmorejo spregledati, je: znanost namreč ne učinkuje (razen formalno in za »vzvišeno

radikalno kvantitativnega. Tukaj seveda (z)grešiti ne bo pomenilo več grešiti, temveč zgrešiti za milimeter, za tisočinko, kot v primeru »zgrešiti« pri streljanju z puško. Skratka, namesto tistega religioznega, ki – ne pozabimo – še zmeraj premore elemente še kako kvalitativnega, bo to postalo nekaj strokovnega, profesionalnega, znanstvenega, natančnejše, nekaj radikalno inženirskega, tehničnega in tehnološkega ter matematičnega, kar je nedvomno usodno za čas, v katerem mi danes živimo. To, s čimer imamo danes opraviti, pa – kot bomo videli – ni več čas ne znanosti in ne ideologij (to dvojje skupaj daje moderno) – kot se zdi na debudnim družboslovcem in humanistom –, temveč je to čas postmodernosti ali tistega, kar po navadi poimenujemo tudi kot čas znanja ali knowledge (knowledge society).

Avtoriteta v epohi znanosti in tehnike

Kakor koli že, naslednji velikanski (za zahod vsaj tako usoden, kot je pravkar shematsko nakazani religijski) korak, ki ga je v veliki meri treba zmóči dojeti kot radikalizacijo, dodatno fundamentalizacijo, vsaj pa kot nadaljevanje revolucionarnega krščanstva z drugimi, vednostnimi (to-krat znanstvenimi in ne več religijskimi) sredstvi in na drugih področjih, je seveda t. i. znanstveno-tehnična revolucija (Gribbin 2003; Koare 1981; Rossi 1993). Samo bistvo zadeve znanstveno-tehnične revolucije na področju avtoritete je mogoče na tej točki opredeliti dokaj preprosto, in sicer tako: v obdobju pojavljanja moderne znanosti (to pomeni

zgodbino«, kot nekdo, ki za trenutek pozira pri ulovu svojega »kapitalnega zadetka«) v tisti svoji inicialni fazi, fazi odkrivanja in inavguracije. Velja radikalno nasprotno: znanost – tako kot številne druge učinkovine vednosti (religij, ideologij, znanj) učinkuje predvsem in najbolj takrat, ko izgine z naslovnih tabloidov, ko ni več na očeh javnosti (in znanstvenikov) in ko lahko ponikne ter začne podtalno in zahrbtno ter totalizirajoče učinkovati, in sicer kot nekaj naravnega, objektivnega, samoumevnega. In natanko to je tisto, kjer smo mi danes, ko ne samo da ne mislimo več, temveč ko skoraj sploh ne zmoremo več misliti. Saj se – prav zaradi totalitarne vladavine vednosti in znanosti – zdi, da je že vse »domišljeno«, saj sta znanost in vednost na splošno dobesedno okupirali, iztirili in izničili same možnosti mišljenja. Izključno za to se zdi, da se danes in tukaj »ne da nič več storiti«, da je »vse skupaj brez veze«, da vse skupaj »nima več nobene perspektive«, ker da »ni nobenega smisla več«. Stavki, ki so tukaj zapisani, seveda niso znanstveni stavki (to per definitionem tudi ne morejo biti, kajti znanost – tako kot religija, ideologija in znanje – nujno proizvaja nenehno »upanje« in bleščečo prihodnost), temveč so stavki radikalnega obupa povsem običajnih študentov in študentk, s katerimi imam opravka zadnjih 20 let skoraj vsak dan in ki o stanju tega, kar je, govorijo neskončno bolj kot katera koli znanstvena, empirična raziskava, ki se je lahko loti katera koli današnja znanost.

predvsem natural philosophy) gre v bistvu za to, da od zgoraj omenjene »avtoritete argumenta« in »argumenta avtoritete«, če ohranim dikcijo, o kateri smo pravkar govorili, zdaj (spet revolucionarno! – torej instalacija nove substance) preidemo na neko drugo in drugačno, za naš današnji čas in njegove »zakonitosti« bistveno okolje in drugačen horizont razumevanja avtoritete. Zdaj avtoriteta ni več vezana na osebo (tudi ne za absolutno osebo boga, ki je že bila odstopanje od človeške osebe, s katero imamo vsaj pogojno opraviti v primeru ustanoviteljev in učinkovanja avtoritete v Rimu), temveč presedla dobesedno na (in to tudi ostane) postopek, na proceduro. Avtoriteta sama postane ta proceduralnost argumenta ali procesa znanstvenega argumentiranja. Drugače, še bolj znanstveno rečeno: gre za to, da je avtoriteta zdaj v toliki meri revolucionarno premeščena (iztirjena), da je ni več ne v področju osebe in javnosti, ne v tostranstvu, a tudi ne v Bogu in ne v onstranstvu. Zelo pomembno je, da razumemo, da avtoritete zdaj – torej nekako zadnjih 400–500 let – ni ne v »realnem svetu« (tostranstvo, rimska situacija) in tudi ne v onstranskem (religiozno virtualnem svetu). Tukaj je namreč zdaj bila potrebna in tudi dosežena iznajdba novega (drugega in drugačnega – ne več prvega, religioznega) virtualnega sveta. Zdaj je ta »tretji svet« (ta »druga«, ne več neposredno religiozna »virtualnost«) tisto, kar je doma v pobočju znanstvene metode in metodologije! Torej v nekem povsem drugem in na novo iznajdenem območju, ki je bilo samo v nekaterih napovedih nakazano v prejšnjih časih in pojavih ter njih sistematikah.²⁶ Ta, torej metoda in metodologija, je v grobih oblikah sicer bila razdelana in postavljena prej (astronomija in fizika v ožjem pomenu besede, Newton, tja do Keplerja²⁷ in pozneje Einsteina do današnjega

26. Denimo v iznajdbi neskončnosti pri starih matematikih, neskončnega prostora, ki se utrdi z iznajdbo boga, z Enim, ki so ga tako močno promovirali številni Parmenidesovi učenci (Sokrat, Platon, stoiki, epikurejci, dokončno pa ga je stabiliziral Plotin (Plotin 1991).

27. Prej sem omenil, da je znanost nekoč bila »združena« z umetnostjo, pri čemer sem posebej izpostavil glasbo. Naj kot ocvirk še omenim, da je bila ta združba »dvojega v Enem« močno prisotna še v Keplerjevi generaciji. To, kar se danes zdi nepredstavljivo, denimo, da nekdo »znanstveno govori« z notnimi zapisi, je takrat bilo nekaj povsem običajnega in nadvse normalnega. Čeprav so nas vse skupaj v šolah obdelovali z radikalno razliko med znanostjo in umetnostjo in čeprav se je vsak med nami v šoli učil »Keplerjevih zakonov« planetarnega gibanja, bo vsak od nas toliko bolj presenečen, če in ko poskuša brati ključne Keplerjeve znanstvene (fizikalna, matematična, astronomska, astrološka, hermesovska (Hermes Trismegistus)) besedila ter v njih naleti na nič več in nič manj kot na silno na gosto posejane notne zapise (!), kjer ti učinkujejo kot pro-

dne), a prvič je vendarle bila programsko nedvomno postavljena pri Francisu Baconu v njegovem *Organum Novum*,²⁸ ki ga je treba zmoči brati v ozki skupnosti z Descartesovimi metodičnimi spisi (Descartes 1957). Kaj je značilno za ta položaj nove, naslednje zgodovinske oblike avtoritete, ki je v marsikateri svoji dimenziji še vedo tukaj in zdaj na oblasti, in sicer v podobi pregovorne »znanstvenosti, strokovnosti in profesionalnosti«²⁹ in ki nas ne »drži« več od zgoraj (kot v religiji), temveč nam je dobesedno locirana »med nogami« in učinkuje skrajno zahrbtno, dobesedno na ravni nezavednega ali tega, kar sam imenujem družbeno.

Tukaj pravzaprav dobimo zdaj nekakšno hkrati eksperimentalno, proceduralno in procesno (celo utekočinjeno) avtoriteto, ki je povsem ločena od kakršne koli osebnosti (tostranske ali onstranske, vseeno) in ki se na koncu zlekne v matematične (fizikalne, vsekakor pa v kvantne) kazalce, ki lahko spregovori kvečjemu znotraj takšnih ali drugačnih dokazovalnih verig (metodičnih izpeljav), ki (te verige, ti procesi, te funkcije) funkcionirajo/učinkujejo kot resnice. Namenoma pravim »funk-

cedure in argumentacijske verige znanstvenega dokazovanja! Tukaj se sicer ne morem s tem podrobneje ukvarjati, a naj vsaj nakažem, da so prav to tiste nedvomne, empirično preverljive sledi, ki mi danes narekujejo tako neusmiljeno kritičen odnos do znanosti in celokupne vednosti zahoda (prim. Kepler 2002).

28. Samo informativno: ključna ost vsega *Organum Novum* (Bacon 1960) je seveda – kot sam naslov pove – usmerjena zoper Aristotela. Moralične (stoične, neoplatonistične) generacije rimske intelektualnosti (gledano z doseženih stališč Aristotela bi to bilo nemišljenje v čisti obliki) so iz Aristotela poskušale narediti malega idiota, poslušnega potrčka ali metodično orodje (*organum*), nekakšno sredstvo (*instrumentum*) in so nekatera njegova (in še več psevdaristotelovskih) besedila združile pod naslovom »*Organon*«, kar je mogoče prevesti kot orodje, instrument, ali tudi – moderno – kot metoda. Ko Bacon nastopi, se mu kot problem postavi predvsem vprašanje, kako se znebiti domneve »Aristotelove metafizičnosti« (»metafizike«) in kako vzpostaviti znanost, ki bo: a) podredila naravo v človeškem interesu, b) temeljila na »empiričnem dokazovanju«, c) bila »metodična«, d) gradila na »eksperimentalnosti« in metodični »dokazljivosti«; e) dosegala »praktične rezultate« in f) nenehno »izboljševala pogoje življenja«. Natančno ta program – ki je tudi danes še vedno na oblasti v vsem družboslovju ter v veliki meri tudi v humanistiki – je bil tisti, ki je bil sistematično prvič udejanjen v njegovem delu *Organum Novum*. Tako kot je Baconova naloga bila, da podre Aristotela, je naša, da vrnemo Aristotela tja, kjer tudi je njegovo mesto in da radikalno detroniziramo polintelektualnega Bacona in njegov *Organum Novum*. Tako je, rečeno znanstveno, torej napačno, seveda, spet napočil čas za pisanje nekega novega organona ali nove metode. Tokrat seveda kot antimetode ter na način antiznanosti in antistrokovnosti.

29. Prim. mojo kritiko strokovnosti in profesionalnosti s položaja odgovornosti v Kuzmanić (2007b, 2007c in 2008b).

cije, ki funkcionirajo« – evociram torej tautologičnost položaja – kajti dejansko gre za (tega ne smemo nikoli spregledati) hipoteze (za podmene in domneve), ki pa – tudi, če so napačne, povsem zgrešene – lahko za nekaj časa (desetletje, stoletje ali dlje) zlahka »obveljajo« za resnice! Hipotetična narava celokupne zahodne znanosti (to je samo bistvo eksperimentalnosti, ki dokončno zmaga z Baconom in Descartesom) je nekaj, česar se radikalno premalo zavedamo (če sploh) in kar nam – brž ko jo vzamemo zares – omogoči, da spregledamo, da je vse znanje in vsa vednost te znanosti in te oblike vednosti povsem arbitrarno in eksperimentalno, da pa smo njeni poskusni zajci predvsem vsakokratni ljudje zadnjih stoletij ter to, kar po navadi neprecizno označujemo z »narava« (physis).

Nova »dimenzija« avtoritete, ki revolucionarno spremeni vse prejšnje ali jih vsaj na novo premeša v tem pomenu, da v obdobju znanosti pripelejo do tega, da so prejšnji elementi (sestavine) te zdaj postavljeni v drugi luči, v drugem kontekstu, da torej tudi drugače učinkujejo, je skratka to, da avtoriteta v obdobju znanosti postane avtoriteta znanosti ali da se znanost samovzpostavi kot avtoriteta. To je tisto, v čemer smo v veliki meri tudi danes – in ne več toliko njena (znanstvena) resnica, kot je to veljalo za stare, in sicer tako za Grke kot tudi Rimljane, da ne govorimo o absolutni resnici, ki nastopi z omenjenim krščanstvom. Resnica je bila – v primerjavi z epoko znanosti nekoliko bolj značilna in izstopajoča lastnost (element, sestavina) za obdobje religij in tudi za vednost starih, denimo Grkov (aletheia). Brž ko namesto »ene instance« (trdne, celo absolutne ene resnice – kot absolutnega cilja, tarče) zadeva preide na postopke, procedure (a tudi instrumente/tehnike, to je tisto, kjer vodilno vlogo odigra Galilej: nedotakljiva tehnologija, instrumenti vse do sedanjosti), torej ko se s cilja preseli na poti in metode (to so tehnike, ki so vezane na tisto, kar smo rekli za »politike technē«), po katerih se, baje z »veliko mero gotovosti« (ki se »čedalje bolj veča«), dosega to resnico, se zadeve radikalno obrnejo. Rečeno s Heglom (na ravni fenomenologije duha) bi veljalo, da je »resnica celota« (pot, metoda, cilj), v znanosti pa zdaj (ob)velja, da je resnica predvsem metoda, torej ta varna pot sama in delo na tistem »kako« (tehne, tehnike, veščine). Danes biti metodičen, obvladovati metodo, posedovati know-how, pomeni toliko kot biti profesionallec, strokovnjak, ali – ne pozabimo – biti inženir, tehnolog, tehnik, manager, ki obvlada predvsem tehne, tehnike, veščine, s tem pa tudi »imeti« avtoriteto.

Skratka, tukaj imamo opraviti z nekim novim »Nekdo«, ki je dejansko

nekakšen Nihče (»nevtralnost sama«³⁰). To je zdaj »Nekdo«, ki ga sploh ne zanima več »kam gremo« (za tega Nihče ni več nobenega »kam«, ker zdaj vse poteka v eksploziji (big-bang) neskončnega napredovanja. To, »kam« smo namenjeni, pa je nedvomno neskončnost in neskončen prostor, dojet kot prostor neskončnega napredovanja (razvoja, progressa). Preprosto gre menda za to, da je treba »oditi od tukaj« (ker je to, kar je, neznosno, ker se je treba razvijati, ali pa zato, ker nas vsaj ogroža tuja konkurenca) in da je le treba znati »kako« (tehnike, tehnologije) oditi. To, kam gremo, sploh ni več pomembno, ker nobenega kam ni več mogoče misliti, kaj šele da bi ga hoteli vzpostaviti, zgraditi, si ga predstavljati. Pomembno je le še zapustiti to, kar je tukaj: čim prej in čim bolj fundamentalno, torej na ravni osnove same. Razumevanje današnjih problemov z avtoriteto, ki gre mimo te točke, kjer se kot »nosilec« avtoritete nastavi omenjeni Nekdo, ki je Nihče, pomeni natanko zmoči spregledati, da je »realna osnova« nastanka vseh modernih in postmodernih strukturacij »vladavine Nikogar« (Arendt), ki dobesedno eksplodirajo v vseh oblikah totalitarizmov, pa naj so vzhodni ali zahodni, naj gre za stalinizme ali nacionalsocializme, za fašizme ali pa za newdealovstvo. Vsem je osnova predvsem ta Nihče in njegova vladavina, ki ga lahko – to tukaj počnem zaradi razumevanja – poimenujemo tudi dru-

30. Natanko to je tisto strukturno mesto, kjer se pojavi »vladavina Nikogar« oziroma gospodstvo tega Nihče, ki mu moderni teoretiki rečejo tudi birokracija. To je tudi pomen birokracije, ki ga Arendt uporablja v povezavi s totalitarizmom. Najpomembnejše pri tem pa je, da je to hkrati tudi tisto mesto in »pojav«, na osnovi eksistence katerega se pojavljajo neskončne (post)moderne teorije zarote. Pač za to, ker je (post)moderno mišljenje postalo nemišljenje, torej le še stroka, vsaka interpretacija posamičnega pojava, dogodka pa kvazi teorija (teorija kaosa, teorija iger). Dejansko tukaj gre kvečjemu za teoreme in hipoteze, ki se v sebi izpolnjujejo in samodokazujejo (self-fulfilling prophecy), in sicer na osnovi nemišljenja, znotraj katerega se pojavom, kot je gospodstvo in vladavina Nikogar, išče »En vzrok«, praviloma na »ravni oseb/-e«. Po klasični mitološko-religiozni poti, to pomeni predvsem skozi alegorijo (v manjši meri skozi metaforo), se potem iz tega položaja, iz teh osnov nemišljenja izcimi takšna ali drugačna »teorija zarote« (dejansko strokovna vednina ali teorem), ki prihaja iz smeri tega ali onega posameznika, te ali one skupine, te ali one »sile«. Podobno kot v neštetihi Platonovih dialogih nastopa neka personalizacija te ali one boginje, Demiourgosa, tako imamo tudi tukaj »rešitve«, ki so v najboljšem primeru strukturirane (tako tudi učinkujejo) kot miti. Jeziki, v katerih jezikajo tovrstni teoremi, so lahko zgolj mitologije in miti. Na takšnih mestih, kjer naj se mišljenje šele začne soočati s svojim problemom/predmetom, tako dobimo resnico/odgovor, ki naravnost zapreči, zamaši mišljenje. Nastopi absolutna vednost, iz katere lahko sledi samo še takšno ali drugačno »delo« in dejanje sile, nikakor pa ne delovanje s položaja moči, politike.

gače: denimo kot birokracija in tudi tehnokracija, odvisno pač od pogleda tistega, ki zadevo tematizira.

Avtoriteta v obdobju ideologije

V obdobju ali epohi ideologije, ki se začne približno v desetletjih pred francosko revolucijo in ki prav tako kot religija traja do današnjega dne³¹ (ko se govori o »koncu ideologij«³²), smo priče nekaterim precej novim

31. Tukaj se ukvarjamo s človeškimi reči in ne stvarmi, ki so – v nasprotju s katero koli stvarjo in stvarstvom na splošno – dobesedno neuničljive. Neuničljive so zato, ker niso »shranjene« v podobah kamna, lesa, v nobeni formi stvari torej in iz ničesar takega, kar bi lahko vreme (veter, vročina, mraz) obdelalo in načelo ter v daljšem obdobju tudi izničilo, temveč so v »nesmrtni« obliki, kar pomeni v formi besede. Da bi bila ta uničena, mora biti uničen njen nosilec (kamen, v katerem je zapisana, CD, na katerega je zapečena) ali pa mora biti človeški spomin spremenjen, da bi bila pozabljena. Bistvo vednosti je prav v tem slednjem, torej v pozabljanju in v intenzivnem delu na izgubi spomina. Toda izguba spomina ne poteka – kot to pričakujejo naivneži – skozi nevednost (to je bila strategija religije, ki je vztrajala ne verjetju) in ne-dajanje/skrivanje informacij (strategija ideologije), temveč zdaj temelji in poteka skozi absolutno vednost in absolutno dostopnost do bolj ali manj vseh informacij (strategija znanosti in znanja, s katero se srečujemo danes). Bistvo te silno zahtevne vrste gospostva, s katero se bomo šele morali zares soočiti v letih in desetletjih, ki prihajajo, je v popolnem onemogočanju mišljenja in celo v izključitvi tega kot nerelevantnega, kot netehtnega, kot individualnega, kot zasebnega, kot neresnega. Skratka, gre za strategijo, ki je vsebovana v ločevanju med resnim (znanstvenim, strokovnim) in neresnim (poljudnim), med tehtnim in netehtnim, vzvišenim in pritlehnim, našim in njihovim, dobrim in slabim ter v izključevanju enega na račun drugega, kjer praviloma zmagujejo kriteriji t. i. akademije (webrovsko/parsonsko določeni): objektivnost, nevtralnost, naravnost in znanstvenost. Vse drugo, kar ne pade v to vzvišeno metodološko visoko ritualizirano jezikanje, je seveda interpretirano kot neresno, vredno propada, kot nekaj, čemur je mesto na smetišču. Ne na smetišču zgodovine, temveč na smetišču izven zgodovine. To, s čimer se tukaj ukvarjam, je seveda poskus eksplicitnega obrata prav te najnovejše in obenem najhujše oblike dosedanjega gospostva, ki meri in kontrolira predvsem področje »možganov in glave« in ne več toliko – kot doslej v evropski in zahodni zgodovini – področja telesa ali onstranstva (prim. predvsem Foucault 1984).

32. Tematika »konca ideologij« je vse prej kot preprosta tematika, ki pa se je niti slučajno ne da zavreči z levo roko, kot se to sicer zdi. Običajna levičarska argumentacijska strategija je namreč značilno ahistorična in vsebuje nekaj radikalno religioznega. Kajti, ko hočejo zavreči denimo fukuyamovske, pred njim pa dahlovske ali kakšne druge teoreme »konca ideologij«, se praviloma (ker drugače pač ne gre) postavijo na položaj »imanentnosti ideologij/e« ali »ideologije kot večne« (nadnaravne, trans-časovne, dobesedno onstranske entitete), iz katere potem sklepajo, češ da ne more bit konca nečesa, kar je »po naravi« neskončno. Ta, v samem jedru religiozen, v najboljšem primeru pa parmenidosovski – platonovsko-plotinovski arhe-vednostni položaj, ki za izhodišče lahko ima bodisi »nespremenljivo« in celo »večno Eno« ali pa nietzschejansko »vračanje Enega/Enakega«, seveda dobesedno prodaja in ustvarja novo ideološko stališče ter ide-

prijemom in pojavom ter morebiti celo nekakšni »novi sintezi« na področju avtoritete. Ta »sinteza« postavlja v ospredje predvsem problematiko cilja, odpira probleme smotra, a tudi smisla človeškega početja in podjetja. Tako kot religija veliko da na smisel (predvsem svojega) obstoja, tako (to je skupni element obeh) tudi ideologija vnovič postavi ne le vprašanje zakaj, temveč predvsem čemu (denimo neki razvoj v reduciranem pomenu »za koga«). Epoha znanosti je zlahka odgovarjala na zakaj vprašanje, in sicer s tem, »da bi nam bilo boljše« (argument napredka, razvoja). Podobno kot religija je tudi epoha znanosti imela odgovor v »boljšem življenju«, pri čemer je to bilo dojeto kot življenje sredi novih izdelkov, dosežkov in pripomočkov, torej precej bolj tehnično in instrumentalno, kot to velja za religijo. Ideologija je mogoča in se pojavi šele takrat (torej ne prej!), ko se pojavijo prve resne razpoke v znanosti oziroma ko postane razvidno, da »znanstveni paradiž« bo leha za številnimi boleznimi in da je celo sam razvoj dojet kot progres in razvoj zavoljo sebe samega, pravzaprav radikalno vprašljiv. Šele s tega položaja je mogoče sam pojav ideologije, nato prevzemanje iniciative s strani ideologije ter, končno, tudi inkorporacija (nova sinteza) znanosti v ideologijo in ne več – kot je to bilo do tedaj – v religijo.³³

Kakor koli že, tukaj v epohi ideologije gre za pojavljanje novih vprašanj, ki jim mora biti zadoščeno: da bi nekaj bilo legitimno, je v tem času treba zmoči ustrezno odgovoriti (legitimirati) na vprašanje, »kam« in tudi »zakaj gremo« (se razvijamo, napredujemo) prav »tja« (in ne drugam). Zadeva cilja in ciljnosti v ideologiji bo prišla celo na prvo mesto cele te dobe in naddoloča tudi vse opredelitve na ravni avtoritete te epohe. Gre za obdobje, ki se v veliki meri ukvarja s problematiko »objubljenе dežele« – podobno kot religija –, a vendarle v dobi, ki je že pre-

ologijo samo ohranja pri življenju. Čeprav se torej z vsemi sredstvi menda »bojuje proti ideologiji« (stari Marxovski program že iz sredine 19. stoletja), je s tem položajem »absolutnosti ideologije« in »absolutne vednosti o tej absolutnosti ideologije« pravzaprav v radikalnem nasprotju s samim seboj. A to ni največji problem: še večja težava s tem je, da smo, brž ko imamo ne-možnost konca ideologij, obsojeni spregledati radikalni in bistveni prehod iz obdobja in epohe ideologij v to, kar sam imenujem postideologija in kar danes sliši na ime knowledge ali znanje in na kar se veže vse, kar danes lazi in gre, pa naj gre v smeri knowledge workerja, knowledge society ali globalised worlda (prim. Jacoby 1999).

33. Če nekoliko prehitavam, bi lahko dejal, da gre natanko za to »sintezo« danes, ki ji je – če hočemo zadevo razumeti v vsej širini – treba pristaviti vsaj še element »strokovnosti«, ki se inavgurira in »vgradi v avtoriteto« v obdobju knowledge society, torej v »dobi naše sedanjosti«.

stala znanstveno epoho. Skratka, vprašanje se dobi ideologije tukaj postavi na ravni znanstvene (ne več religiozne) plavzibilnosti doseganja te ali one obljubljenе dežele, a ne več v onstranstvu, temveč zdaj v tostranstvu. Gre torej za družbe prihodnosti (konstruktivizem, inženirstvo je doma v tem obdobju), ki morajo biti »utemeljene« in legitimirane. Predvsem pa je tukaj dominirajoča neskončna »ne-debata« (prerekanje, konflikti, celo vojne) o podobi dveh sistematik kot medsebojno nasprotujočih si sil(nic). Po eni strani je bilo obstoječe dojeto kot »kapitalizem«, tisto, kar pa bo šele prišlo ali naj bi prišlo, pa kot »socializem« (tudi kot »komunizem«). Vse obdobje ideološke epohe je pravzaprav prestreljeno natančno s tem spopadom, ki je po letu 1989 (le za krajši čas, kajti gre za dejansko mrtvo epoho in je ta debata tukaj in zdaj lahko le debata zombijev) spet dobila novih življenjskih moči. Zadeva omenjene nove »sinteze« tukaj meri predvsem na, poenostavljeno rečeno, nekaj, kar bi lahko imenovali »združba religije, znanosti in ideologije« v tem pomenu, da je epoho ideologije mogoče dojeti kot nov zgodovinski lik zahodnega (drugje tega ni!) razvoja,³⁴ ki bo imel (in ohranil tudi v prihodnje) na sebi tako sledi religije kot tudi znanosti, tema dvema sestavinama (vključno z ideologijo) pa bo pri-dodan še neki presežni (šiv), precej nov – poleg omenjenega cilja/smotra – izstopajoči element.

To je element dela! Sestavina subjekta oziroma dela in subjekta v pomenu dela subjekta ali subjektovega dela. Za nas, ki nas zanima avtoriteta, je to torej še ena sprememba na točki razumevanja stvarnika, ki smo jo omenjali na prehodu iz Rima v religijo, ki ima pomembne nasledke na točki avtoritete. A kakšne, v čem je tukaj problem? Splošno rečeno gre za prehod iz aprocesualnega stvarnika (Demiourgos, Bog) v procese samoustvarjanja, samokreiranja »skozi delo«, kot se temu reče od Ricarda, Smitha, Hegla in Marxa naprej.

Vendar ta splošeni odgovor – ki vsebuje le osnovno, čeprav bi-

34. Tako kot se od krščanske revolucije naprej zahod dobesedno ni več mogel ustaviti v svojem razvoju (tudi vzpostavil se je skoz krščanstvo natanko kot to, kar je, torej kot zahod), tako vsa druga okolja, v katerih ni bilo revolucionarnega krščanstva, tako rekoč še do danes niso vstopila v toliko opevani menda »nujni razvoj«, ki ga pridigajo svečeniki današnje znanosti, tiste ekonomske in managerske še posebno, ter nešteti ideologi t. i. globalizacije. Protestantizem je tukaj ne toliko razvojna diskontinuiteta (kot se zdi iz samo opevanja in nekritičnega slavljenja protestantske revolucije, ki je na delu v modernem družboslovju vsaj od Webra dalje), temveč kot kontinuiteta v pomenu, da je protestantizem kvečjemu zviševanje hitrosti, prestavitve v višjo prestavo, če naj rečem na ravni mehanike in avtomobila, ki tem procesom danes lahko povsem ustrezajo, saj imajo povsem mehanske in mehanične lastnosti.

stveno določitev novega – vendarle ne zadošča, saj moramo biti zelo pazljivi na tej, eni od bolj usodnih točk zahodnega razvoja. Delu (poiein, iz poiesis), ki se tukaj pojavi, praviloma – napačno, seveda, in sicer vse do danes – rečejo tudi delovanje (praxis), pri čemer se odločilna razlika (ključna tudi za mišljenje in razumevanje nas danes) med delom (poiesis, poiein) in delovanjem (praxis) povsem zabriše. Če hočemo razumeti, za kaj tukaj gre, kakšne vrste revolucionarne spremembe v »našo« zgodovino prinese epoha ideologije, je treba govoriti o »radikalnem delu« (v pomenu ekonomije in »produkcije stvari«, kot bi dejala Marx in Engels) ter najmanj še o »družbenem delovanju/delu«, ki je na splošno značilno za obdobje nastajanja/oblikovanja družbe. Kajti družb (podobno velja za državo, za ideologijo in še za marsikaj) kot značilno novih, revolucionarno novih, na družbeni (antipolitični) individui zdaj temelječih organizacijskih načelih človeškega življenja v tostranstvu pred pojavom t. i. moderne, predvsem pa pred prav tako, ali še bolj, moderno iznajdbo subjekta »družbenega delovanja« (dela/osvoboditev dela, proizvajanja, iznajdb/inovacij, interesov, znanosti, ekonomije, denarja, zapustitve religije ter podobnih »drobnarij«), sploh ni. Pač za to, ker to ni mogoče, ker za kaj takega, kot je družba, še ni bilo pogojev. Razen, seveda, na ravni idej in idealnega, teh ali onih predstav, načrtov ter predvsem želja, kot so različne teološke kreacije, ter še na dveh mestih. Prvič, na kakšnem otočku, kjer se da vzpostaviti takšne ali drugačne oblike »začasnega, umetnega, eksperimentalnega življenja«, ter, drugič, predvsem v glavah bolj ali manj vsevednih družboslovcev in humanistov in v njihovih znanstvenih željah, ki si lahko metodično privoščijo, da družbe najdejo (in jih inštalirajo za nazaj celo na »začetek zgodovine«) med mravljami in delfini in da jih najdejo tudi izven časa in prostora ali na začetku časa in prostora, torej kje drugje kot v naravi.³⁵ A s temi utvarami in posladkanimi demoni, s tem redko kdaj inventivnim day-dreamingom (Bloch) družboslovja in humanistike – ki so večji del slabo ponavljanja omenjene fundamentalizacije v primeru krščanstva in s katero se ukvarjajo vsakokratne religije – se tukaj ne bom ukvarjal.³⁶

Kakor koli že, pomemben prispevek na področju avtoritete v epohi ideologije je predvsem v tem, da se namesto metodичnosti in procedu-

35. Na primer Akvinski in njegova ens socialis kreacija ali družbeno bitje iz 13. stoletja, Morove, Campanellove in siceršnje utopije tja do utopičnih socialistov (največ o tem v Bloch 1981).

36. Več o različnih družbenih ideologemih te dobe tudi v moji antipolitiki (Kuzmanič 1996).

ralnosti poti (ki je bila značilna za obdobje znanosti in ki pelje v neštete formalizme različnih oblik), zadeva zdaj zasuka v »nasprotno« smer, v smer vsebine in celo v zavračanje kakršnih koli formalnosti. Ta »vsebina«, na kateri jaha vsakokratna ideologija, pa je zdaj na zelo podobni ravni, kot je bila »vsebina« v primeru religije, ki jo lahko opredelimo z imenom Boga in ki jo lahko dešifriramo kot svetlobo, ljubezen ali kako drugače. Tukaj, na področju (v epohi) ideologije pa je – kar je pomembno za avtoriteto v tem obdobju in tudi za njeno razumevanje danes, kajti ta plast pomena avtoritete je še kako živa – vnovič obujen predvsem »cilj« (celo absolutni cilj), ki mu je tako vse namenjeno ter tudi vse podrejeno. Denimo, ko nekdo reče, da se bojuje »za naravo«, »za napredek«, »za kapitalizem«, »za socializem«, »za komunizem«, »za fašizem«, ali kakšen drug »izem«³⁷ (ideologije jezikovno pogostokrat proizvajajo »izme«, ki pa niso samo in predvsem lastnost »ideologij samih«, temveč tokrat že nekega novega jezikovnega (v ožjem pomenu) prijema, ki je vse prej kot neideološki.

A propos jezika – kar je vse prej kot nepomembno – gre namreč za obdobje (začne se že v obdobju znanosti, a doseže svoj razcvet šele v obdobju ideologij), ko namesto latinščine vloga lingua france prevza-

37. Seznam ideologij je vsaj na prvi pogled seveda odprt v neskončnost (prim. Heywood 1998; Bloch 1981 ter obravnavano literaturo). Vendar pa je treba biti pri ideologijah silno previden. Izhodiščno je – kajti pred moderno in celo pred francosko revolucijo v strogem pomenu o ideologijah ne moremo govoriti – mogoče ločiti tri ideologije: egalitarizem, liberalizem in konservatizem. Vse poznejše ideologije se tako ali drugače sučejo okoli teh treh, jih hočejo spodnesti/transcendirati ali pa se vmeščajo (jih razdiirajo) znotraj teh treh osnovnih. Med bolj izstopajoče transcendentalne, torej nekakšne več-kot-ideologije, je – in to je za vsak premislek o ideologijah izjemno pomembno – mogoče šteti tako fašizem kot tudi nacionalsocializem. Oba imata za cilj preseganje kapitalizma in socializma, liberalizma in komunizma, konservatizma in ... Skratka, ko govorimo o ideologijah, dejansko govorimo o procesih transcendiranja »obstoječega«, pri čemer je v obstoječe vedno in čedalje bolj všteta sama ideološka konstrukcija neke prihodnosti, same možnosti drugega in drugačnega. Pri ideologijah torej ne gre zgolj za nekakšno »izražanje« realnosti, za »napačno zavest«, temveč za konceptualne spopade, ki se ne bijejo toliko okoli obstoječega (to je samo izhodiščni položaj in je to pravzaprav političen položaj), temveč glede prihodnjega v pomenu samega mišljenja in konstruiranja mogoče prihodnosti. Šele na tej točki lahko govorimo o ideologijah, ki jih je, vsaj načeloma, lahko neskončno in se razširjajo v neskončnost. In drugič, ideologije so prva gibanja in pojavi v moderni (tega v »evropski zgodovini« ni bilo že od grških in rimskih časov), ki vnovič odpirajo (re-inventirajo) politiko kot pomembno področje človeškega življenja. Kot rečeno, se s tem odpre ne toliko vprašanje tega, kar je (obstoječe, realno), temveč problem preseganja tega, kar je, in predvsem smer (kam iti, kako nekaj doseči) »odhajanja« iz obstoječega, a vedno na način »preseganja« tega.

mejo najprej (in najmanj) italijanščina, potem nekoliko bolj in več francoščina ter nemščina, na »koncu« pa najbolj in najmogočnejša angleščina (to še vedno traja). Ne samo zaradi »ideologij na sebi« (empirizma, kapitalizma, socializma, naturalizma), temveč tudi zaradi posebnosti, značilnih za angleščino samo (ki kot jezik v veliki meri gradi tudi na latinščini in francoščini, prim. Janson 2007), imamo danes pri ideologijah najpogostejše opraviti s temi ali onimi izrazi v zvezi z »izmi«, pri čemer se še kako – po potrebah seveda – z njimi lahko manipulira. Kajti vpisati se med »izme« pomeni danes (in že nekaj časa) nekaj a priori negativnega, kar pa je obveljalo kot dosežek predvsem skozi zmago akademije, akademskih ideologij in njihovih baje »čistih pojmov«. Zmaga akademije, (akademskega jezika kvazi znanstvene natančnosti, objektivnosti, nevtralnosti pa – na področju družbenih ved in humanistike – seveda poteka predvsem skozi zmago (neo)konservatizma kot odgovora na socialno revolucionirajoča sixties (Marwick 1998). Neokonservativizem v politiki, ekonomiji in še kje ter behaviourizem in puritanizem na ravni akademije so pravzaprav stebri tega, kar se je izcimilo iz hladne vojne in kar je menda pripeljalo do »konca ideologije« in »konca utopije« hkrati (Jacoby 1999). Dejansko pa je »dokončno« zmagala prav ta Ena, torej neokonservativna. Akademska zabitost, ki se že nekaj časa prodaja za suho zlato in ki je samo osrčje tistega, kar imenujem družboslovje in humanistika.

Kakor koli že, poleg že izpostavljenega elementa cilja/smotra (ciljna naravnost) je za razumevanje avtoritete v tej epohi pomemben vsaj še element dela ter predvsem – ta prehod je bistven – »delovanja« in omejenega akademizma (akademskega jezikanja). Pomembno je predvsem zato, ker tukaj – torej v tem času epohe ideologije – dobimo neko povsem »novo generacijo ljudi« (novo v pomenu novih vrednot, morale, novega softvera v njihovih glavah), ki – tega, žal, ni mogoče razumeti brez natančnejšega študija reformacije, protestantizma, kontrareformacije (prim. Levi 2002; Lindberg 1998) – so nadvse »dejavni« v pomenu »delovni«. Obrnjeni so torej absolutno k proizvodjanju (delo/proizvajanje kot novo sonce, okoli katerega se vrtijo), k zaslužkarstvu, odkrivanju tega in onega, proizvodjanju, vlaganju in ki gredo vrednostno zelo dobro skupaj z najzgodnejšim obdobjem pojavljanja rinascimenta in humanizma v Italiji v 15. in še posebno 16. stoletju, ko se začne graditi na (starorimski) »praktičnosti«, »učinkovitosti« in na številnih drugih, a nezmotljivo delovnih postulatih, ki se samo nevednežem lahko kažejo kot neki »absolutni novum« (Garin 1965).

Še bolj je treba tukaj izpostaviti naslednje: dvojje, ki je bilo še pri starih Grkih radikalno jasno ločeno, torej delo (*poiesis*, *poiein*) na eni strani in pa delovanje (*praxis*) na drugi, bo v tej generaciji, v tej epohi, ki je »dokončno odkrila delo«, žal povsem zabrisano, in sicer z morebiti usodnimi posledicami. Zdaj se bo – kar je enormnega pomena ne le za »razvoj pojma«, temveč tudi za današnje razumevanje avtoritete – začelo govoriti o do takrat naravnost nemogočem spačku in povsem novem pojavu, ki sliši na ime »praksa«. Kaj je tukaj novega in kaj morebiti usodnega? Gre za to, da je od te točke naprej na sceni nov, (modern) pojem (razumevanje, ravnanje, samorazumevanje) prakse, ki je – in to je absolutna novost glede na vse stare epohe, kulture in civilizacije – razumljena nič več in nič manj kot delo. Na prvi pogled nepomembna reč, detajček, dejansko pa zadeva usodnega pomena. Naj vzamem kot primer ekonomijo, ki je kot iznajdba daleč najljubši otrok te dobe: vsa utemeljitev ekonomije (od Locka, Huma, Ricarda, Smitha prek Milla mlajšega tja do Marxa in naprej) bo zdaj občepela in obvisela na teoremih dela in izdelovanja, o katerih se bo začelo govoriti ne več kot o *poiesis* (*poiein*), temveč kar kot o praksi.

Drugače rečeno, če hočemo razumeti avtoriteto v tem najbolj revolucionarnem obdobju človeške zgodovine po omenjeni veliki revoluciji, ki jo dobesedno »v zahod« pripelje krščanstvo, nikakor ne bo več zadoščalo – kot se zdi na prvi pogled – razumeti zgolj »cerkvene avtoritete« in »avtoriteto boga«, kot je to veljalo za obdobje v predznanstveni epohi. Prav tako tukaj več ne bo zadoščalo razumevanje avtoritete na način znanstvene proceduralnosti in metodičnosti, ki smo jo prej omenili, in sicer kot odločilnih dejavnikov obdobja znanstvenega razsvetljevanja in progresizma, ki je tako značilen za zahod. Zdaj imamo pred seboj izrazito navzven, v dejavnost (v podrejanje, v osvajanje, v bogatenje, skratka v vse tisto, kar je dobesedno eksplodiralo v pojavih, ki jim še danes rečemo »kapitalizem« in kolonializem – misleč seveda napak, da se od takrat ni veliko spremenilo) usmerjene in čedalje številčnejše naravnost milijonske množice, ki dobesedno revolucionarno na vseh področjih »napreduju svakom pogledu« oziroma kar naskakujejo nebo. To je doba eksplozivnega razvoja, revolucionarnega napredovanja in iznajdb na vseh področjih, ki se bodo izpele šele v naših dneh »planetarne krize«. To pomeni v dneh, ko je socializem že shiral, ko se je isto zgodilo in tudi že postaja vidno tudi s kapitalizmom, le da tega – predvsem zaradi slepe zagledanosti in dobesedne ujetosti v omenjeno neokonservativnost in družboslovni akademizem – še vedno nismo zmožni opaziti. To je doba

(tega ne smemo nikoli pozabiti!) ki bo – ne glede na ideologije, ki se bodo oblikovale na ravni družbenih in polit-tehnoloških spopadov – na svojih zastavah napisala nekaj takega, kot je: delu čast in oblast (torej delu avtoriteta, če se spomnimo, kako je bila auctoritas opredeljena v Rimu) ali pa »Arbeit macht Frei«, ki je sicer značilno že postmoderno ciničen, a vendarle rek, ki bo zadel tisto, za kar v tej epohi na ravni avtoritete gre, torej predvsem za delo, proizvajanje, ustvarjanje, revolucioniranje. Tisto, kar je tukaj ključno razumeti, je, da nikakor ne smemo podcenjevati vloge dela in njegovega razmerja do avtoritete. Kajti samo prek dela – in samo delo je tisto, ki v tej »naši« civilizaciji velja za tistega, ki baje »proizvaja vrednost« – lahko dosežemo fetišizacijo denarja in vsega tistega, kar je danes (postmoderna) na sceni in kar se nam nakazuje kot »zatreka« tako pri samem (nadaljnjem) obstoju avtoritete ter ne nazadnje tudi pri razumevanju te.

Kakor koli že, v teh okoliščinah (ter čedalje bolj tudi v alkoholiščinah – kajti prav s skiciranim razvojem začnejo v veljavo prihajati neštete oblike odvisnosti, ki jih prejšnja obdobja in dobe, epohe in vremena niti slučajno niso poznala) imajo vrhovno avtoriteta naslednje dejavnosti in njihovi »nosilci«: tisti, ki lahko postavijo cilj (znanstveniki, umetniki, pesniki, pisatelji, umetniški kritiki, glasbeniki, mešanice vsega tega, politiki, različni množični voditelji), še posebej pa njihove »sistemske utemeljitve«. Pomembno je razumeti, da imamo zdaj opraviti z množicami tako »industrializiranih območij« (od regij, panog, zvrsti izdelkov in navad ter načinov življenja) in pa z množicami, ki so zdaj dobesedno podružbljene (socializirane), inkorporirane, in sicer že v osnovi, torej v procesih pismenosti. Te množice (»množična družba«) so zdaj zmožne poslušati, debatirati in celo brati o teh in onih rečeh. Množice, ki so bile prej sicer (skupnostno, in ne še družbeno) »vključene« samo formalno in navidezno (gledano s stališča družbenega, ki šele prihaja!) – na ravni religije, so bile dejansko izključene že na ravni jezika (latinščina) in »vsebine«. Prav tako so bile (ponovitev religiozne geste) izključene iz vednosti (pri religiji gre za vednost na ravni rituala, imitacije, na ravni religije, kjer jezik sploh ni pomemben, ker ne gre za razumevanje), in sicer na ravni znanstvenega jezika (znanstvene latovščine, ki jo danes najbolj uporablja družboslovje in humanistika, in ne le naravoslovje, ki se poskuša približevati množičnemu branju), ki je bilo dostopen izključno za izbrance. Gre torej za troje osišč, okoli katerih se vrti takratna avtoriteta in skozi katere jo je kot njene sestavine in elemente treba zmoči misliti:

1. projekt/cilj (misija, vizija, ki se izteče v spreminjanje, napredek, emancipacijo);
2. vodja (ki je praviloma vodja množičnega socialnega (ne pa političnega!), družbenega, ideološkega gibanja) in pa sistem/način, kako bo utemeljil ta cilj in poti do njega;
3. jezik vključevanja/izključevanja.

Vse to skupaj, kot rečeno, poteka v povsem novem kontekstu t. i. množic, ali boljše, v kontekstu »družbe kot množične družbe«.³⁸ Izstopajoča imena avtoritet (zdaj avtoritete postajajo posamezniki), ki čedalje bolj dobivajo močne romantične poteze takšne ali drugačne vzvišenosti, genialnosti. Prav to je namreč čas nastajanja (tudi za nazaj se slavi imena in posameznike) različnih »genialnih oseb«, ki so zdaj nosilci družbenih oblik (poudarek je na družbenem!!!) avtoritete ali natančneje – kajti to je treba razumeti in je izjemno pomembno za današnjo rabo avtoritete – oboževanja avtoritet. To je doba, v kateri intenzivno nastajajo »kulti osebnosti« in prav danes – skozi »zvezdniške« (šport plus zabavljaska industrija ali industrija porabništva) sisteme predvsem – dobivajo svoje najbolj monstruoze poteze. Te osebe so, skratka, v tem obdobju ideologije lahko dobesedno vsi romantični pisatelji, pesniki, voditelji tega ali onega (naroda, razreda, sindikatov, politične stranke, organizacije, vojaške še posebno).

Ta imena, ki jih tukaj ne nameravam niti omenjati, se namreč da skrajno preprosto ugotoviti, saj je vsa zahodna civilizacije dobesedno osredotočena nanje kot na svojo »zlato dobo« in preteklost kot na svoj dejansko »zlati kamen« in »kamen modrosti«.³⁹ Le odprite kakršen koli načrt katerega koli mesta, zahodnoevropskega še posebno, in preberite samo osrednja imena trgov in ulic. Kolikor bolj boste v središču mesta, toliko bolj bo izstopalo neko visoko kotirajoče ime, kolikor bolj greste proti periferiji, toliko manj bo »pomembna« ta ali ona »zgodovinska osebnost«. V strogem pomenu besede zgodovina na splošno in še

38. Prim. za pokušino vpeljavo in izpeljavo »množične družbe« v Arendt (2006), še posebno besedilo »Križa v kulturi«.

39. Dejansko so to seveda radikalne cikle »razvoja«, saj je danes prav to tisto, kar je treba zmoči preseči: izstopiti iz te kvazi tradicije, iz te moledujoče, osladne romantične blešče in pogledati v smrdeče zobovje zadev sedanjosti, ki je v veliki meri »izdelek« prav teh »genialnih mož«, ki so nas kot civilizacijo skoraj že pahnili na kolena. Drugačen, vključno z radikalno zavračajočim, odnos do preteklosti in do mož (žensk je tukaj kvečjemu za prgišče) te »epohe progressa« in njihovih poneumljajočih idej o odhodu v razvojno vnebovzetje je namreč danes eden od pogojev kakršnega koli prihodnjega obstoja (ne pa »razvoja«).

posebno zgodovina prav tega obdobja (v povezavi z epoho znanstvene revolucije, seveda) je to, kar sploh je »moderna zgodovina« t. i. zahodne civilizacije. Skratka, če hočete imeti imena svetnikov (in avtoritet) krščanske, katoliške, protestantske, pravoslavne, islamske skupnosti, preverite samo imena cerkva, svetišč, morda porodnišnic, bolnišnic in pokopališč nekega mesta. Če pa hočete imeti imena svetnikov družbe in družbenega, preberite imena vsega drugega na teh istih mapah (pojdite bolj proti središču⁴⁰). Ni se vam treba bati, da bi pri tem lahko naredili kakršno koli napako, da bi vam torej karkoli ušlo. Nasprotno, skrajno tehtno in natančno ravna jo te družbe s svojimi (zdaj seveda narodnimi!) zgodovinami, še posebno na ravni ideologije in znanosti. Pač za to, ker so to zdaj tisti »ustanovitveni miti«, ki nadomestijo logiko Romula in Rema in podobnih pravljič za majhne otroke, ki so bili nekoč sprejemljivi, danes pa ne več. Današnji »razsvetljeni« (dejansko podružbljeni in v družbo potisnjeni, depolitizirani) človek namreč potrebuje razsvetljene (ne več religiozne) pravljičice, ki se mu ne berejo samo zvečer pred spanjem, temveč ves dan (po radiu, TV), da se ne bi slučajno zbudil. To, kar temu tipu človeka (družbeno bitje, potunkano v narodne ideologeme) ostane, je torej kvečjemu le nekakšen day-dreaming, od tistih nočnih sanj pa kvečjemu material za psihoanalitsko zaslužkarsko parazitiranje pri družbeno nezavednem ter morebiti še mokre sanje.

Problem v takih okoljih in obdobjih je »le«, da se ob spremembah ideoloških paradig (eni smo bili priča pred kratkim leta 1989) ena imena likov in herojev brišejo (seveda tistih najpomembnejših) in dodajajo druga imena (najpomembnejših). A tudi temu zlahka lahko doskočite: treba je samo imeti mestne načrte pred najnovejšimi ideološkimi spremembami in po njih. In to je vse: že s tem je radikalno poceni zagotovljena transparenca, le da je zdaj odvisna od vaše analitične zmožnosti

40. Kolikor bolj gre za »sekularizirano družbo« (denimo v protestantskem okolju), toliko bolj bo razviden ta razcep (ki je – da ne bo pomote – dodatno treba zmochi misliti na relaciji razmerja katolicizem – protestantizem, a tukaj tega ne morem razvijati). Močne trende vnovične de-sekularizacije (pogojno: re-religizacije) in razumevanja socialnega na način družbenosti je bilo mogoče opaziti v t. i. žametnih revolucijah 1989, ki so bile žametne predvsem po tem, da so brez resnega odpora inštalirale številne prvine neokonservatizma, tradicionalizma, rekatolizacije in tudi celo eksplicitne protireformacije, in sicer predvsem v okoljih, ki niso prestala protestantskih revolucij. Če pogledate samo malo bolj natančno, boste zlahka ugotovili, da so razen nekaj izjem (deli vzhodne Slovenije, jugozahodne Madžarske, severozahodne Hrvaške, deli Češke, manj zahodne Slovaške) »žametne revolucije« najbolj intenzivno zmagale natanko na tistih mestih, kjer so bila nekoč doma najbolj izstopajoča prav fundamentalna gibanja protireformacije!

in pripravljenosti prisluhniti »zakonom imen« in organizacije nacionalnega teritorija, prostora v (post)moderni, ki pa je eksplicitno vpisana v vsako (najbolj v glavno, capital) sodobno mesto.

S temi pojavi in spremembami avtoritete – doslej smo govorili o javnih rečeh, kjer je avtoriteta bila izvorno doma v Rimu – je zdaj (torej s pojavom »velikih oseb«, »herojev«, »genialcev« – kar so, da ne pozabimo, družbene in ne več religiozne/skupnostne oblike doseganja nesmrtnosti) vezano tudi marsikaj »zasebnega« in od Rousseaujeve iznajdbe tudi »intimnega« (za to danes paparaci drezajo po intimi zvezdniških jetnikov in jetnic!). Spremembe, ki so tukaj na sceni, so vse po vrsti – to je pomembno razumeti kot »epohalni dogodek« – dobesedno lomile »religiozno avtoriteto«, pa naj gre za rimsko situacijo (ki še predhodi religiji in je del verske situacije), za znanstveno, enako pa v veliki meri velja tudi za ideološko. V vseh teh primerih je avtoriteta – kot nakazano – bila nekaj dobesedno »nad-očetovskega«, čez-očetovskega, prek-družinskega in je v vseh pojavnih točkah spodbijala »nezmotljivost očeta« in učinkovala kot nekaj vsaj poljavnega. Nekako v drugi polovici 19. stoletja pa lahko rečemo, da se je – ne brez pomoči pregovorne »smrti boga« – zgodilo tudi to, da je postal vprašljiv tudi »oče« sam, in sicer v pomenu, da zdaj lahko govorimo tudi o »smrti očeta«, ali – če ta nietzschejanski rek oblikujemo freudovsko in dejavno – da se je zgodil »umor očeta«. Umor očeta je tukaj mogoče razumeti kot »umor očeta« ne samo na simbolni ravni, temveč tudi na ravni zasebnosti, in sicer v pomenu »izgube avtoritete očeta« in vseh na očetovi avtoriteti temelječih struktur in strukturacij oziroma vsaj njihove krize in kriznosti (od šol in policije prek bolnišnic do vojske in norišnic in družine ter poroke, če naj rečem v foucaultovskih kategorijah institucij ne le »nadzorovanja in kaznovanja«), torej – in to je ključ, praviloma spregledan – cele te pravljичne grozote zahoda, družbenega nadzorovanja in kaznovanja ali, po moje, podružbljanja (Foucault 1984).

A sam ne vrednotim ideologij ne religiozno, ne znanstveno in še manj s stališča znanja (knowledge) in jih ne mečem kar tako na smetišče zgodovine. Ideologije imajo tudi svojo »pozitivno plat«. So namreč pripeljale v zahodno antipolitično zgodovino – pa naj je še tako izmaličen, izkrivljen in tudi nevaren element »političnega delovanja«. To se je zgodilo predvsem skozi omenjeno »praxis«, ki je sicer razumljena napačno, torej kot delo (poiein), a kljub temu vendarle pride skozi to tudi do zavzemanja za različne politične cilje in smotre (topos). Med drugimi tudi – vsaj na ravni imena – za zavzemanje za demokracijo, za enakost in svo-

bodo, torej za nekaj, kar je bila tako pomembna značilnost predvsem prej omenjanih Grkov in za kar v tradiciji, v kateri dominira Rim (republika, senat, pravo, republikanizem), kajpada od nikoder nobenega prostora in možnosti. Naj bo še tako paradoksalno, današnjih kvazi demokracij, ki jih v minimalnih odmerkih vendarle premoremo tudi tukaj in zdaj in ki jih je treba misliti na način republik in republikanizma, si sploh ni mogočepredstavljati brez pojava različnih ideologij. Predvsem seveda ne brez treh nosilnih, ki so se pojavile na točki francoske revolucije in ki so dobesedno vpisane v barve revolucionarne trikolorke: to so omenjani konservatizem (fraternite), liberalizem (liberte) in socializem (egalite).

Vem, da se vam bo pri vsej debati o avtoriteti to na prvi pogled zdelo nepomembno, a se zelo motite. Živimo namreč sredi tako razcepljenih družb (ne-več-svetov in ne-več-sveta), da je najpogosteje pomembno, iz katere od teh treh smeri družbenih ideologij nekdo sploh »prihaja«, in šele takrat se »odločamo«, ali mu bomo verjeli (mu izročili) ali ne oziroma ali bo igral v naših očeh »vlogo« tistega, ki »ima avtoritete«. Oprijemljivejše rečeno, če smo, denimo, orientirani liberalno na ravni nosilnih vrednot, bo nekdo, ki je orientiran konservativno ali egalitarno, silno težko postal naša avtoriteta, in sicer na katerem koli področju, pa naj se še tako sprenevedamo, da je drugače. Ta kvazi političen »zaplet« na ravni avtoritete, ki se zgodi v obdobju »ideološke epohe«, je skratka nekaj, kar moramo silno natančno zmoči upoštevati kot pomembno sestavino razumevanja avtoritete danes, ne pa je spregledovati, kaj šele potlačiti, kot nam to svetujejo s perspektive trenutno vladajočega in zmagojučega znanja, ki pa smo mu zdaj namenjeni nekoliko podrobneje.

Ne-več-epoha znanja (knowledge): intenzivno pokončevanje avtoritete in avtoritarnost

Obdobje, v katerem smo, je obdobje ali epoha znanja.⁴¹ To je tisto, kar se v globalizacijskih kategorijah po navadi imenuje tudi »knowledge society« in »knowledge worker« (govori se tudi o informacijski, celo ko-

41. Skrajno strogo konceptualno rečeno: gre za ne-več-epoho, ki se upira tematizaciji na način epohe. Med drugim tudi zato, ker samo sebe negira kot ločljivo, distinktivno mesto (topos) ter se – natanko skozi znanje (knowledge) – na vsak način poskuša preliti v neskončnost časa (in prostora) kot njegov atomček (molekula). Tragičnost našega časa je predvsem v tem, da gre tej ne-epohi vse od naštetega in še marsikaj drugega izjemno dobro od rok.

munikacijski družbi). Za kaj tukaj gre, predvsem pa kje je tukaj »mesto« avtoritete? Kaj je sploh še (lahko) avtoriteta tukaj in zdaj?

Današnja domnevna avtoriteta, pravzaprav ne-več-avtoriteta (to, kar je premaknjeno, predstavljeno v interjerje šol, zaporov, podjetij, vojske in s čimer se ukvarjajo psihologija, psihoanalitika ter v zadnjem času tudi teologija ter medicina), je predvsem nekaj, kar je treba zmoči dojeti v kategorijah anti-avtoritete ali nenehnega zavračanja avtoritete, in sicer – podobno kot v primeru omenjene politike »kot kurbe« – kot nečesa negativnega.⁴² Podlaga za to je predvsem izenačevanje avtoritete in avtoritarnosti ali, rečeno na ravni Arendta (prim. Arendt 2006, poglavje Kaj je avtoriteta), investiranje nasilja (sile) v avtoriteto in njenega med-sebojnega izenačevanja.

Avtoriteta – kolikor o čem takem še vedno lahko govorimo – danes ni več vezana ne na Cerkev, ne na njene ali sorodne tradicionalne insti-

42. Tako kot v primeru obuditve politike imamo opraviti v »naši« civilizaciji predvsem z obuditvijo »kurbe« (nekakšne »nepoštene« Trnuljčice), a to velja tudi v primeru avtoritete. Obuditi in vzpostaviti avtoriteto tukaj in zdaj, bi pomenilo to početi v veliki meri na novo in v napačnem, anti-avtoritetnem (in družbeno radikalno avtoritarnem!) okolju, kjer je to bolj ali manj, žal, nemogoče. Med drugim tudi zato, ker gre za zadevo, ki je na ravni predsodkov in nezavednega dojeta kot »kurba«, ki nas ogroža (podobno kot »nas ogrožajo« Romi, lezbijke, geji, punkerji, muslimani in drug »mrčes«, kot mu rečejo postsocialistični rasisti). Avtoriteta je v tem sanitarnem, sterilno higieničnem, obritem in do nesramnosti dezodoriranem zgolj-življenju beline in družbeno totalitarne nemišljenja, dobesedno tisto »nekaj« (tista Trnuljčica), v katero kot v možnost nihče ne verjame več. Z izjemo morebiti kakšnega nadebudnega lovca (ali princa), ki pa se nemudoma izkaže bodisi za posiljevalca ali pa vsaj za pedofila. Kolikor bolj ta nesramna družba postmoderne infantilizacije in – posledično – britja sramnih dlak tudi tam, kjer jih ni, razvija ideale mladosti in otroške lepote in kolikor intenzivnejše iz vseh moških (in žensk) producira le-še-pedofile in pootročene potrošnike čedalje bolj rosne mladosti, toliko bolj obstaja (se celo eksplozivno kopiči) potreba, celo Želja, da se pokonča vse tiste »pedofile«, ki se ukvarjajo z avtoriteto, politiko, svobodo, enakostjo. Torej predvsem vse tiste, ki so politični in sumljivi, saj merijo in se ukvarjajo s pregovorno »kurbo«, pa naj je ta dojeta kot politika (torej grško, in kar lahko pelje v demokracijo) ali pa kot avtoriteta (torej rimsko, in kar lahko pelje v republiko in morebiti čez njo). Razumljivo! Kajti to, kar potrebuje knowledge society, ki nastaja pred našimi očmi in sredi naših ne-več-osebnosti, niso več ljudje (ti so postali odvečni), a tudi avtoriteta ne. Knowledge society potrebuje le še nemoteno potekanje in nenehen pretok neskončnega znanja, v katerega nikoli ni mogoče stopiti dvakrat, v katerem je vse (predvsem pa ljudje in njihovo mišljenje ter politično delovanje) minljivo, in sicer z eno izjemo. Z izjemo nenehnega samo-pretakanja znanja, torej absolutnega znanja samega. Ideal – v številnih svojih dimenzijah naravnost srhljivo totalitar – , ki ga je svojčas postavil Hegel že v Fenomenologiji (Hegel 1973), se tukaj in zdaj uresničuje, in sicer s čedalje manjšimi odpori.

tucije, ne na znanost (čeprav ji je ta »opredelitev« še najbliže) ter tudi ne več na ideologijo (ker da smo onstran ideologije). Drugače rečeno, vse »stare oblike« (elementi) avtoritete, ki smo jih spremljali kot epohe, in njihovi medsebojni odnosi, na katere smo opozarjali, so postavljeni (poskuša se jih postaviti) naravnost na smetišče zgodovine. Razumljivo, kajti zdaj prihaja v ospredje nekaj povsem novega – to pa je knowledge, znanje.

A kaj je tukaj znanje? To je odločilno vprašanje.⁴³ To je nekaj, kar je treba danes najbolj precizno imenovati/določiti, in sicer kot tako ali drugače specializirana, parcialna strokovnost, kot profesionalnost⁴⁴ ali, najboljše, kot know-how, torej kot eksplicitna tehnologija in domnevno »obvladovanje« tehnik (know-how) produkcijskih procesov. A pazimo pri tem vsaj na dvojce: tukaj ne gre več za tehniko in tehnologije v pomenu »produkcijskih procesov«, ki da potekajo predvsem na ravni tovarne (to je značilnost modernih, industrijskih, torej rajnkih časov, kapitalizmov in socializmov), zdaj gre za tehnike in tehnologije, ki potekajo in učinkujejo na ravni družbe kot makro produkcijske enote (vključno z globalno družbo), torej kot celota.

In drugič, tukaj ne gre več ne za stroje in ne za nobene pripomočke (pred-moderna in moderna utvara nerazumevanja tehnologije in tehnike kot »strojev«) in tudi ne za znanost kar tako (ne za science, ne za wissenschaft in tudi za theoria, niti za episteme ne). Zdaj gre za »bolonjsko« pripravljeno,⁴⁵ torej usmerjeno izobraževanje, za v-poklic, v-poklicanost – to je ideologem udejanjene webrovske – protestantske vokacije/beruffa (Weber v Adam 1992), ki se na koncu izkaže kot tiha, fundamentalna, revolucionarna reorganizacija celokupnega življe-

43. V povezavi z Druckerjem prim. Kuzmanić (2006) in pa Drucker (1993).

44. Prim. mojo zavrnitev strokovnosti in profesionalnosti pri vprašanju odgovornosti v Kuzmanić (2007c) in pa v daljši razpravi o odgovornosti v Kuzmanić (v pripravi).

45. Tukaj moramo zelo natančno zmoči misliti: ne gre za izobraževanje kar tako, na splošno, temveč za nekaj, kar je najbliže nekdanjemu socialističnemu (t. i. Šušarjeva reforma) »usmerjenemu izobraževanju« iz 70. let prejšnjega stoletja na območju nekdanje Jugoslavije. Gre za usmerjanje kot za usmerjanje ali preusmerjanje ovc in krav iz enega v drugi »tor«, za pretakanje tekočine iz ene v drugo posodo, za preusmerjanje možganov iz politične v humanistično, iz humanistične v družboslovno, iz družboslovne pa v naravoslovno posodo. Če ne gre drugače, pa tudi za kombinacijo preusmerjanja in pranja možganov z »najnovejšimi iznajdbami«, ki od nas zahtevajo striktno nemišljenje na način implementiranja in prakticiranja veščin in tehnik(e), ter dobesedno za instalacijo prepovedi vprašanj »kaj«, »zakaj« in podobnih, da o smislu (telos) tovrstnega »razvoja« niti ne govorim (prim. Kuzmanić 2007d; Kuzmanić, v pripravi).

nja vseh podložnikov. Še več, dejansko – in tu je ključ vsega – ne gre le za heglovski element (absolutna vednost, znanje) in tudi ne le za webrovski element (poklic, poklicanost, beruff), temveč je tukaj na sceni še neki presežen, tako rekoč baconovsko-marxovski element: gre le še za eksplicitno »uporabnost«, praktičnost, če hočete. Šele vsi trije elementi skupaj (heglovski, webrovski in baconovsko-marxovski!) lahko omogočijo razumevanje sestavljenke, ki smo ji tukaj na sledi in v kateri smo prisiljeni živeti. Gre za to, da družba – to pomeni ta naša sedanja postmoderna, ki je lahko postkapitalizem na zahodu in postsocializem na »vzhodu« (seveda Evrope)⁴⁶ – mora zdaj dobesedno proizvajati nekaj takega, kot so »uporabni ljudje«. Pač za to, ker takšni, kot se rodijo (ali če so slučajno trenirani za mišljenje in delovanje), so povsem neuporabni, odvečni. Še slabše, gledano s stališča današnjega (še posebno prihodnjega) sistema absolutne učinkovitosti in tehničnosti, so naravnost dinozavri, ki jih je treba pokončati. Za kaj tukaj pravzaprav gre? Če je nekoč veljalo, da je bil »izdelek« avtomobil ali hiša, ta ali oni predmet, otroke pa se je šolalo za »vsestransko razvite osebnosti« (Humboldtova in siceršnje danes menda »presežene« paradigme), je današnja družba baje postala »tako razvita« (tipični paternalistični, managerski diskurz), da mora biti zdaj njen pravi in prvi izdelek prav ustrezno podružbljeni (managerizirani) človek. Za to današnje učence in študente sodobni inženirji (beri tehnologi) duš motrijo in tematizirajo (dejansko žalijo v dno duše, če kaj takega, kot je duša, sploh še obstaja) dobesedno kot »izdelke«, kot »proizvode«. Te besede, žal, niso več nobeno naključje in nikakršni lapsusi linguae, temveč so predvsem nezavedne ubeseditve resnice, ki bolj krvava, kot je, sploh ne more biti.

A kaj to pomeni, kam to pelje? Lahko rečem skoraj dvojno v enem: danes nič več ni avtoriteta in nič več ne more biti (»imeti«) avtoriteta. In ker je tako – to je drugi del istega stavka –, je situacija hkrati takšna,

46. Tukaj seveda ostajam namenoma westernističen (zahodnocentričen torej) in puščam odprto odločilno vprašanje vzhoda in juga (predvsem Kitajske, Indije in Brazilijske celotne Afrike). Pač zato, da bi sploh bil v nekih omejenih kontekstih razumljiv pri svoji dokaj zahtevni postavitvi in delni interpretaciji avtoritete. Vprašanje interpretativne mišljenjske analitike tistega, kar je Wittfogel izjemno zadeto poimenoval »hidravlične družbe« (Wittfogel 1981), torej tukaj ostane izven horizonta premisleka. Še posebno pa to velja za točko analitike Kitajske, kjer je tudi najhujšim slepcem (religijskim, znanstvenim, ideološkim ali tistim knowledge-slepcem) in vednostnim odvisnežem jasno, da kapitalizem in komunizem nista nekaj, kar se medsebojno izključuje, temveč sta nekaj, kar gre dobesedno in še kako dobro skupaj.

da prav zato, ker je tako, lahko dobesedno vse postane in je lahko le še avtoritarno (ne pa avtoriteta!). Družbena avtoritarnost je, skratka, dobesedna in skoraj do popolnosti izpeljana predvsem na račun avtoritete, ki jo je bolj ali manj dokončno poteptala (ta družba namreč kot družbena organizacija Nikogar). Naj gre za kakršen koli new-age pripomoček, za vonjave, barve, za glasbo, za poseben slog življenja, skratka za vsak, ta ali oni fetiš ali tehniko in tehnični izdelek – avtomobil, telefon, televizijo, računalnik, vprašanje kyborgov (Haraway 1999) – vse od tega danes lahko postane »avtoriteta«. Dejansko – ker tudi in predvsem na ravni jezika več ni možnosti za razlikovanje med avtoriteto in avtoritarnostjo – pa gre seveda za tisto avtoritarno in naddoločujoče, avtoriteto onemogočujoče in ukinjajoče. V dobi cinizma in postcinizma – to je to, kjer smo, ko smo tukaj in zdaj – se pa hkrati dozdeva, da je postal »vsak svoja avtoriteta«. Smo v položaju, ko dobesedno nič več »ne prime«, ko – niti pri starejših osebah – ne prime več zdravniška avtoriteta. Živimo v položaju, ko je pravzaprav vsakdo svoj zdravnik: ne le, da on ali ona to hočeta, sam sistem ju dobesedno sili v to. Na ravni krmiljenja (kybernain, kibernetika) občega ali družb Nikogar (ki jih »ni«, kot bi temu rekla velika teoretičarka postmoderne Margaret Thatcher) se to dogaja prav zato, ker je vsakdo le še »sam s seboj«, posledično zdaj dokončno premoremo nekaj, kar niso premogli ne kapitalizmi in ne socializmi. Imamo eno splošno specializacijo (nekakšni splošni zdravniki za vse ali za to celoto) in to je management: personalizirano rečeno, to je manager. Skratka, imamo novo, revolucionarno kreaturo in sistematiko (management), ki lahko suvereno nastopa tako v zasebnosti (vodenje in organiziranje sebstva/self) kot v javnosti, tako v šoli kot v vladi, tako v podjetju kot v športu, tako v trgovini kot v medijih, tako v zdravstvu kot v vojski, tako v izobraževanju kot v zvezdništvu. Dobesedno vsepovsod! Biti »in« danes pomeni samo eno: to pomeni biti manager. Govoriti danes jezik (v pomenu discourse), ki je »in«, pomeni govoriti managerščino. Obvladati danes meta-jezik pomeni obvladati managersko latovščino (prim. Kuzmanić 2006 in 2008a).

Drugače rečeno, razumeti avtoriteto danes pomeni predvsem razumeti managersko revolucijo, torej tisto, kar se je »pri nas« zgodilo in kar še vedno nemoteno poteka od leta 1989 naprej. Razumeti avtoriteto danes pomeni predvsem razumeti destrukcijo kakršne koli avtoritete, in sicer na ravni njene možnosti (dynamis). To pomeni nekaj, kar pravzaprav šele bomo odkrivali (za nazaj, seveda) v letih, ki prihajajo, ko se bo na pogorišču avtoritete do neslutelih razsežnostih razraščala avtoritar-

nost zgoraj omenjenega Nikogar. To kajpada ne pomeni več tista stara (kapitalistična, socialistična, a tudi ne fašistična in nacistična), tista od zgoraj prihajajoča avtoritarnost, temveč zdaj neka nova, torej ta »post-moderna« ali avtoritarnost od spodaj. To je torej zdaj nekakšna »totalitarna«, kot jo je imenovala Hannah Arendt v svojem »totalitarizmu« in ki ji mi moramo reči celo to, da je »posttotalitarna«. A to je nekaj, česar tukaj ne nameravam ponavljati, kajti gre za tematiko, ki je dokaj natančno že dodelana in dostopna (Kuzmanić 2008a, 2008b).

Namesto sklepa

Naj to besedilo, v katerem se odpira problematika avtoritete, končam nekoliko bolj wittgensteinovsko. V samem ne-sklepu bom poskušal stopiti dobesedno izven dosedanjega besedila in podjetja, skozi katerega sem se poskušal prebijati, ter na vse skupaj pogledati z nekega drugega in drugačnega, po moje odločilnega vidika. Besedila »o avtoriteti« torej niti slučajno ne nameravam končati, kot se to po navadi in naravno pričakuje od nekega strokovnega, znanstvenega besedila. Kaj šele – točno to je tisto »nekaj«, kar se pričakuje od strokovnjaka in znanstvenika, ki igra vlogo tistega, ki menda ve – da bi hotelo besedilo zakleniti v enega ali več pomenov avtoritete, s tem pa doseči nekakšen vednostni orgazem, če se že ne prebiti do resnice. Tovrstna opravila, kot rečeno, rad prepuščam vrlim akademikom, specializiranim in profesionalnim strokovnim igralcem in subjektom, za katere se predpostavlja, da vedo. Tako ravnam zato, ker bi bilo pričakovano, menda »naravno« ravnanje znanstvenika in strokovnjaka nekaj, kar se elementarno izključuje z mišljenjem in razumevanjem, ki sta moji vodili. Pomenilo bi namreč lahko le dvoje: izreči resnico ali pa – kar je še slabše – participirati na neki resnici, ki je neskončna in/ali neskončnost sama, ki se ji približujemo. In drugič, lahko bi pomenilo tudi poučevanje in učenje ter izdelavo nekakšnega učbenika (o avtoriteti), s katerim se bodo poznejši bralci lahko prebili do resnice. A to je vse skupaj nekaj, kar je v radikalnem nasprotju s tistim, za kar pri meni gre in kar se mi zdi, da je treba danes zmoči postoriti.

Naj to, za kar meni gre zdaj, oblikujem nekoliko bolj eksplicitno. Gre za to: to, kar se nam nedolžno socializiranim podružbljenim in neobgljenim družbenim bitjem, ki se hkrati vedemo kot vsevedneži, radikalno napačno prikazuje in kar se zdi, da je jezik, ki ga »govorimo«, je pravzaprav veliko bolj zahtevno in zahrbtno, kot se nam to sploh lahko dozdeva. Jezik, ki ga normativno govorimo (denimo »strokovni

jezik slovenščine»), je dejansko tisto, kar nas dobesedno izgovarja ali kar naravnost jezika. Jeziki, v katere smo ujeti v moderni (in ki začinjajo biti postmoderni), premorejo namreč le še povsem zaprte in zapirajoče, strašansko natančno (znanstveno in knowledge) zakodirane pomene, kar velja tudi za avtoriteto, ki sem se je poskušal lotiti. Šele to – torej »strokovni jezik slovenščine« – so naši pravi, dejanski problemi, ki jih moramo zmoči premagovati na poti k mišljenju in razumevanju, o katerih pa dobesedno ne mislimo in še manj vemo. Kajti – če rečem na našem primeru avtoritete – do »stvari avtoritete« (ali katere koli druge kvazi »strokovne stvari«) se mimo tega jezika modernosti (in postmodernosti) sploh ni mogoče prebiti. Problem je, na kratko rečeno, vsebovan v naslednjem: če hočemo misliti in razumeti (tudi avtoriteto) – in to je tisto, za kar je v zgornjem besedilu šlo –, potem moramo nujno zmoči, tudi dobesedno, »iti čez« (transcendirati, če hočete) nakazano jezikanje tega jezika. Se pravi, moramo zmoči misliti ne le »stvar samo«, ki da je Ena (resnica, pomen, bistvo, denimo »resnica avtoritete«), temveč predvsem – in to je šele tista prava »stvar sama« – številne pomenske plasti in prepletanja, ki segajo pod/čez ta jezik (jezikanje), v katerega smo ujeti in ki je radikalno moderno-postmoderen. Jezik tukaj seveda ni samo in ni predvsem »slovenščina«, kot se to dozdeva nedolžno socializiranim, temveč so to tudi vsi drugi »živi jeziki« in še nekaj radikalno presežnega in odločilnega. To so jeziki, ki daleč najbolj jezikajo in onemogočajo mišljenje in razumevanje, to so predvsem in nadvse »jeziki strok«, žargoni znanosti, skratka »kategorije in pojmi akademije« (družboslovja, humanistike, naravoslovja, zlasti tega, kar prinaša knowledge paradigma na tem področju), v katerih je življenje, ki smo ga prisiljeni živeti. Ti jeziki so tisti, ki »temeljijo«, in hkrati tisti, ki so tisto, kar nas ujame/zajame v sebi kot v svoji zaprti, a zlati kletki in nas poženejo naravnost sredi nemišljenja. To, na čemer temelji to naše borno in nebogljeno življenje, ki je tako oddaljeno od elementarnih možnosti mišljenja in razumevanja, da o delovanju niti ne govorim, je predvsem nekaj takega, kar je mogoče opredeliti kot »mrtvi pomeni«, v katerih nam je – skozi menda nevtralen jezik! – zaukazano životariti. Drugače rečeno, ti današnji moderni jeziki, ta neskončna strokovna jezikanja znanosti in strok ter knowledge jezikanja knowledge workerjev – to je treba dobesedno razumeti – naravnost temeljijo na umorih neštetihi tako prejšnjih plasti pomenov kot tudi jezikov, da o mišljenju niti ne govorim. Vse to je kajpada postorjeno v svetlečem in vzvišenem imenu napredka, razvoja, resnice in »pravih pomenov« ter nezgrehljivih metod in metodologij, od katerih kar mrgo-

lijo vsakokratna znanost in stroka, knowledge v celoti ter njih jeziki, v katerih so ti varno pohranjeni.

Obuditi iz spanca (iz smrti!) te prejšnje plasti, te ubite pomene, razpirati ta težko pregledna in zapopadljiva prepletanja pomenov, pomeni danes natanko toliko kot zmoči obuditi tudi prejšnji spomin, spomin na prejšnje čase, generacij mislece in teoretike ter dobe (epohe). Zakaj je to pomembno? Zato ker brez spominjanja namreč ni ne mišljenja in ne razumevanja! Natanko temu spominjanju (in mišljenju) pa je na poti histerično kričanje in hrup modernega ter postmodernega jezikanja sodobnih jezikov, strok, znanosti in strokovnosti. To so tisti »diskurzi«, o katerih je toliko besede v zadnjih desetletjih in ki jih je šele treba zmoči »dekonstruirati« na vsakem od »področij«. A ne samo na znanstvenih in strokovnih področjih v pomenih teh ali onih disciplin, kajti tukaj ne gre le za discipline, temveč še bolj za discipliniranja, ki najbolj učinkovito delujejo skozi nezgrešljive metode in metodologije. Zadeva, s katero imamo opraviti, je neskončno bolj zahtevna, kot se to po navadi zdi. Podjetje nesrečno poimenovanega t. i. dekonstruiranja je namreč nekaj, kar mora biti opravljeno naravnost za vsako od posamičnih »kategorij in pojmov« (za to govorim o mišljevinah). In tukaj sem le začetno demonstriral eno od možnih tovrstnih garaških podjetij, in sicer na primeru avtoritete. Nič drugega, nič več in nič manj ni bilo postorjenega v tem besedilu, kot prav to poskušanje odpiranja problema avtoritete s stališča mišljevine in poskus uhajanja izpod jezikanja sodobnih strok in strokovnjaškega mazaštva. Drugega in drugih namenov to besedilo ni imelo. Reči, misliti in razumeti ter »izstopiti« iz teh jezikov, pravzaprav iz nakazanega jezikanja strok, je torej v veliki meri nekaj, kar sovпада. Naloge mišljenja in razumevanja so enormne, kajti brez njih ni ne ustreznega delovanja in tudi ne človeka vredne prihodnosti.

Glede na povedano bi lahko dejal, da misliti in neutrudno se bojevati z obstoječim (ne le) jezikom in mu ne dovoliti, da kar tako jezika in nas s tem izgovarja, je natanko to, za kar gre. To pomeni tudi odpirati, obujati jezikovne, mišljenjske plasti prejšnjih dob in jim omogočati medsebojna križanja in »konfuzije«, na teh osnovah pa venomer graditi lastno, novo govorico (ne jezik in ne jezikati!⁴⁷), ki vse to, kar je bilo, po-

47. Samo za strokovnjake in znanstvenike je lahko »čudaški« Wittgensteinov sklep njegovega Tractatusa logiko-philosophicus, kjer pravi: »Wovon man nicht sprechen kann, darueber muss man schweigen« (7.). V prevodu bi to lahko pomenilo, da pač moramo (muss!) molčati o tistem, o čemer se ne da govoriti! Za nas, torej na ravni zgor-

skuša misliti, in sicer takole: tako iz sedanjosti, mimo katere ne moremo in tudi ne smemo, a tudi nadvse v perspektivi prihodnosti, kar pomeni v horizontu možnosti nekega novega, demokratičnega, dobrega življenja, ki ga tukaj in zdaj ni. Še več, ki ga toliko bolj ni, kolikor vladajoče jezikanje (predvsem strokovno, znanstveno objektivno, samoumevno) trdi nasprotno! Prav temu jezikanju se je torej treba zmoči postaviti po robu. Na mestu (topos) avtoritete sem to poskušal pokazati, in sicer zgolj na ravni odpiranja. Če je že to komu morebiti dalo misliti, potem je bil namen in trud tega pisanja že in nuce poplačan.

Literatura

- Adam, F. 1992. *Politika kot poklic*. Ljubljana: Krt.
- Arendt, H. 1994. *Eichmann in Jerusalem*. London: Penguin.
- . 1985. *Between past and future*. Dopol. izd. New York: Penguin.
- . 2006. *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina.
- Briquel, D. 1999. *Civilisation Etrusque*. Pariz: Fayard.
- Bacon, F. 1960. *The new Organon and related writings*. Indianapolis in New York: Bobbs-Merrill.
- Bloch, E. 1981. *Princip nada*. Zagreb: Naprijed.
- Descartes, R. 1957. *Razprava o metodi*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Divković, M. 1900. *Latinsko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Kr. zemaljska tiskara.
- Drucker, P. F. 1993. *Post-capitalist society*. New York: Harper Business.
- Foucault, M. 1984. *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Garin, E. 1965. *L'umanesimo italiano: filosofia e vita civile nel rinascimento*. Bari: Laterza.
- Gribbin, J. 2003. *Science: a history*. London: Penguin.
- Haraway, D. 1999. *Opice, kiborgi in ženske, reinvenција narave*. Ljubljana: Koda in šou.
- Hegel, G. W. F. 1973. *Phaenomenologie des Geistes*. Frankfurt: Ullstein.
- . 1999. *Um v zgodovini: uvod v predavanja o filozofiji svetovne zgodovine*. Ljubljana: Analecta.
- Heywood, A. 1998. *Political ideologies*. New York: Macmillan.

njega besedila, bi to lahko pomenilo, da je treba zmoči zapreti gobec jezikanju strok in strokovnostih, ki ravnajo tako, kot da je o vsem ne le treba, temveč da je o vsem tudi mogoče govoriti. Predvsem o vsem, kar komur koli pade na pamet. Natanko to je tista »pozicija«, ki danes proizvaja tako enormne količine akademskih besedil in knjig, v katerih pa je razen jezikanja mogoče najti čedalje manj.

- Jacoby, R. 1999. *The end of utopia: politics and culture in an age of apathy*. New York: Bacis Books.
- Jaeger, W. W. 1957. *Paideia*. Firence: Sansoni.
- Janson, T. 2007. *Natural history of Latin language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kepler, J. 2002. Harmony of the world. V *On the shoulders of giants: the great works of physics and astronomy*, ur. S Hawking, 635–724. Philadelphia, PA: Running Press.
- Koare, A. 1981. *Naučna revolucija*. Beograd: Nolit.
- Kuzmanić, T. 1996. *Ustvarjanje antipolitike: elementi genealogije družboslovja*. Ljubljana: ZIPS.
- . 2006. The construction and functioning of knowledge in Drucker's theory of management: ethics, politics and management. V *Advancing business and management in knowledge-based society: proceedings of the 7th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska, 1957–1980*. CD-ROM Koper: Faculty of Management.
- . 2007a. Slovenski republikanizem ali o poskusu deložacije demokracije. 2000 38 (189–191): 88–109.
- . 2007b. Izzivi in kritika učinkovitosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 5–11.
- . 2007c. Challenges and critique of efficiency: authonomy, responsibility and efficiency. V *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: proceedings of the 20th Annual World ICSEI Congress*, ur. M. Brejc, 21–26. CD-ROM. Ljubljana: National School for Leadership in Education; Koper: Faculty of Management.
- . 2007d. Some-thing is definitely globalising itself – but what is it? Or how to do things with questions? V *Managing global transitions: globalisation, localisation, regionalisation; proceedings of the 8th International Conference of the Faculty of Management Koper, University of Primorska*, 1117–1128. CD-ROM. Koper: Faculty of Management.
- . 2008a. *Managerski diskurz: politične, ideološke, etične in komunikacijske dimenzije*. Koper: Fakulteta za management.
- , ur. 2008b. *H kritiki managerskega diskurza P. F. Druckerja*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Kuzmanić, T. V pripravi. *Odgovornost. Vodenje v vzgoji in izobraževanju*.
- Le Glay, M., J. L. Voisin in Y. Le Bohec. 2005. *A history of Rome*. Oxford: Blackwell.
- Levi, A. 2002. *Renaissance and reformation: the intellectual genesis*. New Haven in London: Yale University Press.
- Lindberg, C. 1998. *The European reformations*. Oxford: Blackwell.

- Luther, M. 2002. *Teološko politični spisi*. Ljubljana: Krtina.
- . 2001. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Hieron.
- Machiavelli, N. 1991. *Il principe*. Milano: Garzanti.
- Marwick, A. 1999. *The Sixties*. Oxford: Oxford University Press.
- Oakeshott, M. 1985. *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Collins, G., in E. G. Farrugia. 2000. *A concise disctionary of theology*. London in New York: T & T Clarke.
- Plotin. 1991. *Enneads*. London: Penguin.
- Rossi, P., ur. 1993. *La rivoluzione scientifica: da Copernico a Newton*. Torino: Loescher.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1987. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Taylor, C. 2000. *The sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verbinc, F. 1976. *Slovar tujk*. 5. izd. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Wittfogel, K. A. 1981. *Oriental despotism*. Yale: Yale University Press.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.
- . 1955. *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge.

3 Moč, avtoriteta in management

Roberto Biloslavo

Uvod

Management kot dejavnost oziroma proces pomeni sintezo dveh temeljnih dejavnosti, in sicer poslovanja (tj. vodenja poslov) in vodenja ljudi. Zato proučevanje managementa pomeni proučevanje ljudi v organizaciji in odnosov med njimi. Pri tem pa se neizbežno izpostavi vprašanje moči in s tem avtoritete.^{1, 2} Kako pomembno je to vprašanje, potrjuje dejstvo, da posamezni avtorji management opredeljujejo skozi vidik moči. Tako Northouse (2001) razume management kot razmerje moči, ki se vzpostavi med managerji³ (vodji) in njihovimi sodelavci oziroma, pravi Handy (1993), management uporablja svojo moč, da vpliva na vedenje svojih sodelavcev zaradi doseganja ciljev organizacije.⁴

Pri razpravljanju o vlogi moči v organizaciji oziroma v managementu je treba najprej razumeti, kaj moč sploh je. Pri tem pa se srečujemo z različnimi definicijami in pogledi nanjo, ki so žal medsebojno izključujoči in vsaj navidezno nezdružljivi (Braynion 2004). Čeprav na splošno velja,

1. Avtoriteto razumem kot posamezniku, skupini ali organizaciji »dano« pravico do uporabe neke oblike moči.

2. Pomen avtoritete je dobro razviden v poskusu, ki ga je opravil Stanley Milgram leta 1963 na yalski univerzi. Potem ko je z oglasom v časopisu dobil 40 prostovoljcev, jim je pojasnil, da bodo sodelovali v proučevanju učenja in spomina. V poskusu so navidezno izžrebali vloge »učitelja« in »učenca« (slednji je bil eksperimentatorjev sodelavec). »Učitelji« naj bi spodbujali »učence« k pomnjenju parov asociativnih besed, in sicer s kaznovanjem napak z elektrošoki napetosti od 15 do 450 V. Čeprav se to v resnici ni dogajalo, so bili »učitelji« prepričani, da spuščajo elektrošoke. Jakost teh so lahko opazovali na aparatu pred seboj, kjer je bilo tudi zapisano, kakšno nevarnost za »učenca« pomeni kakšen šok. Ti so odigrali svojo vlogo s prikazovanjem svojih »bolečin« zaradi elektrošokov. Rezultat poskusa je bil, da je več kot 60 % »učiteljev« svojim »učencem« spustilo »smrtno nevarni« elektrošok (450 V). Čeprav so se rezultati spreminjali glede na same pogoje poskusa, so pokazali osupljiv vpliv avtoritete. Poskus, ki je vnovič odprl vprašanja, povezana s subjektivno odgovornostjo posameznika pri najbolj grozovitih dejanjih, kot so zločini proti človeštvu, je pokazal, da lahko povsem normalni ljudje svoje ravnanje precej podredijo neki zunanji avtoriteti.

3. Tu mišljen kot subjekt (opomba avtorja).

4. Tu se seveda postavlja vprašanje, kaj so cilji organizacije in kdo je tisti, ki te cilje opredeli.

da ima moč tista oseba ali skupina, ki je sposobna in zmožna delovati tako, da doseže pri drugih posameznikih in skupinah takšno vedenje, ki je v skladu z njenimi interesi, to še ne zadostuje za celovito razumevanje moči v managementu. Pogledi avtorjev, kot sta Mullins (2002) ali Handy (1993), ki izhajata iz managerske perspektive, se na primer pomembno razlikujejo od razumevanja moči Foucaulta (1980), ki je eden najpomembnejših predstavnikov poststrukturalizma. Vse to kaže potrebo po širšem razumevanju moči in njene vloge v managementu.

V strokovni literaturi tako srečujemo dva tokova razmišljanja in proučevanja moči. En tok razmišljanja moč pojmuje kot enolično opredeljen in razmejen pojem, ki se po svoji vsebini jasno razlikuje od drugih pojavov v organizaciji. Drugi tok razmišljanja pa predstavlja skupina raziskovalcev, ki moč razume kot vseobsežen in večplasten pojem, ki po svoji vsebini prežema vse druge pojave v organizaciji in ga zato ni mogoče jasno razmejiti. Glede na ti dve bistveni razliki v dojemanju moči so se oblikovale tri trenutno prevladujoče paradigme: managerska, kritična in postmoderna. V tem poglavju bodo najprej predstavljene vse tri navedene paradigme, nato bodo posebej analizirani viri moči, ki jih manager lahko uporablja za obvladovanje organizacije kot skupnosti spremenljivih interesov in koalicij.

Managerska paradigma moči

Avtorji, ki izhajajo iz managerske paradigme moči, se nagibajo k temu, da moč razumejo predvsem kot negativen pojav v organizaciji, čeprav je sestavni, če že ne osrednji del njenega delovanja.⁵ Definicije moči avtorjev, ki jih lahko uvrščamo v to paradigmo, so:

- Moč je sposobnost, da se stvari zgodijo (Bolman in Deal 1997).
- Moč je potencialna sposobnost in zmožnost vplivanja na vedenje ljudi, spreminjanja toka dogodkov, premagovanja odporov in doseganja tega, da ljudje naredijo tudi tisto, česar sicer ne bi naredili (Pfeffer 1992, 30).
- Moč lahko razumemo kot medsebojno interakcijo med značilnostmi posameznika in situacijo, v kateri ima slednji dostop do dragocenih virov in te uporablja za doseganje osebnih, socialnih

5. Tako lahko, na primer, najdemo opredelitve, ki moč in uporabo moči postavljajo kot osrednje gibalno spreminjanje organizacije in zato nujno potrebno za uspešnost organizacije (Bolman in Deal 1997).

in/ali okoljskih ciljev, pogosto z uporabo različnih strategij vplivanja (Coleman 2000, 113).

- Moč se torej izraža predvsem kot sposobnost in zmožnost posameznika ali skupine, da vpliva na druge posameznike ali skupine, kar pomeni, da se moč izraža v razmerju med nosilcem moči in tistim, na katerega ta s svojo močjo vpliva. Moč torej ni trajno pogojena pri posamezniku ali skupini, ampak situacijsko in je enosmerna. V splošnem naj bi ta moč bila pri managementu, ki premore ustrezne kompetence in siceršnjo normativno podlago zanj (beri pravno).

Pri tem je treba omeniti, da med avtorje, ki jih uvrščamo v to paradigmo, spadajo tudi tisti, ki pri razumevanju organizacije izhajajo iz funkcionalno-racionalne metode. Ta predpostavlja, da je uspešna organizacija tista, ki je učinkovita, kjer so jasno opredeljene pristojnosti in odgovornosti in kjer se odločitve sprejemajo na podlagi racionalne analize razpoložljivih podatkov. Z vidika tovrstnega razumevanja organizacije se moč pojavlja kot sredstvo dezorganizacije in torej kot nekaj negativnega. To še zlasti velja, če moč uporabljajo tisti člani organizacije, ki nasprotujejo managementu, se upirajo spremembam ali poskušajo uveljaviti lastne osebne interese na škodo širših interesov organizacije.⁶ Proces odločanja, ki naj bi bil po svoji definiciji racionalen, postane zaradi uporabe moči političen in posameznik, skupina ali širša koalicija izkorišča svojo moč v tem procesu za vplivanje na zanje pomembne odločitve. V skladu s tem zagovorniki funkcionalno-racionalne metode navajajo, da tudi management občasno uporablja svojo razpoložljivo moč, vendar samo in zgolj v samoobrambi, za izpeljavo potrebnih sprememb ali doseganje zastavljenih ciljev organizacije. Kot rezultat tovrstnega razmišljanja se moč v rokah managementa kaže kot nekaj pozitivnega, v rokah drugih sodelavcev pa predvsem kot nekaj negativnega.

Z vidika funkcionalno-racionalne metode so torej moč in procesi, ki so povezani z uporabo moči, nekaj, kar je izven formalne hierarhične strukture, ciljev, procesov in drugih »apolitičnih« razsežnosti organizacije, ki so pomembni za njeno delovanje. Moč je torej nekaj političnega, ki ima pretežno, če že ne izključno negativen predznak in je tesno povezana s poljem konflikta med managementom na eni in »neposlušnimi« sodelavci na drugi strani. V tem konfliktu interesov pa je management

6. Slednje velja ne nazadnje tudi za management, kadar ta lastne interese postavi pred interese organizacije oziroma njenih lastnikov. Prav o tem govori t. i. managerska hipoteza o smotrih organizacije.

v vlogi predstavnika interesov lastnikov organizacije in torej njim odgovoren. V nadaljevanju bom funkcionalno-racionalno razumevanje organizacije odmisлил in vprašanje moči v zvezi z managementom prikazal precej bolj pragmatično, kot njegovo eksistenčno potrebo bodisi za to, da doseže cilje, ki so v skladu s širšimi interesi lastnikov in drugih posameznikov, skupin itn. znotraj in zunaj organizacije, bodisi za doseganje bolj ali manj ozkih osebnih ciljev, ki izhajajo iz njegovih potreb in želja, torej interesov. Tako Hersey, Blanchard in Johnson (2001) menijo, da so managerji, ki razumejo in vedo, kako uporabiti moč, bolj uspešni kot managerji, ki tega ne vedo. Sheldon in Parker (1997) pa trdita, da je razumevanje moči v organizaciji prvi pogoj za napredovanje managerja po hierarhični lestvici.

V managerski paradigmi moči številni avtorji sledijo t. i. teoriji družbene izmenjave (angl. social exchange theory), ki sta jo prvotno razvila French in Raven (1959) in opredeljuje različne vire moči. Ta teorija povezuje moč z nadziranjem redkih in dragocenih dobrin, zaradi česar imajo v organizaciji nekateri posamezniki več, drugi pa manj moči. Druga skupina avtorjev znotraj te paradigme pa opozarja na simbolni pomen moči oziroma na to, da se tudi simbole in jezik kot orodji komunikacije lahko uporablja za uresničevanje določenih ciljev. Obenem tako prvi kot drugi pravijo, da je treba vire moči uporabiti, če želimo, da moč, s katero potencialno razpolagamo, vpliva na delovanje organizacije. Pri tem se sam proces uporabe moči, kot je bilo predhodno navedeno, navezuje na politično oziroma interesno delovanje znotraj organizacije (Petigrew 1973). Na podlagi tega lahko trdimo, da imajo posamezniki, skupine ali koalicije, ki lahko dostopajo do večjega obsega virov moči in so sposobni ter voljni te vire uporabiti, prevladujoč položaj v procesu odločanja.

Toliko za kratko predstavitev managerske paradigme moči. K njej se spet vrnem po kratki predstavitvi drugih dveh paradigem, ki se v literaturi prav tako pogosto pojavljajo.

Kritična paradigma moči

Kritična paradigma moči izhaja iz povsem drugačnih predpostavk kot predhodno opisana managerska paradigma. Izhodišče kritične paradigme je moč kot sredstvo dominacije managementa oziroma uveljavljanja njegovih ozkih interesov na račun interesov drugih udeležencev (deležnikov). V kritični paradigmi položajna moč ne pomeni moči strokovne avtoritete, ampak sredstvo dominacije, zaradi česar je vse tisto, kar poteka nasproti temu, le poskus upiranja dominantnemu položaju

managementa; je torej v svojem bistvu legitimno in v ničemer disfunkcionalno. Poleg tega je za predstavnike te paradigme pomembno izhodišče dejstvo, da se moč ne izraža zgolj neposredno »na odru« v razmerju A proti B, ki ga je mogoče opazovati (na primer proces odločanja), ampak in predvsem v dogajanju »za odrom«, zaradi česar tisti, ki ne sodijo v management, nimajo možnosti vplivanja na to, kaj se bo na odru odigralo (Clegg in Hardy 1999). To pomeni, da A svoj moč nad B uresničuje tako, da B-ju preprečuje, da bi ta svoje interese izpostavil in jih prenesel v polje njune medsebojne komunikacije. Moč se uporablja za oblikovanje percepcije in preferenc ljudi, zaradi česar ti sprejmejo svojo podrejeno vlogo, ker ne vidijo alternativnih možnosti. Lukes (1974) pri tem izpostavlja, da je moč posameznika omejena glede na moč družbe, kar pomeni, da lahko slednja prevlada nad posameznikom, ne da bi se ta tega zavedal.

V luči te paradigme je moč zgolj skrito sredstvo dominacije, ki jo management izkorišča za uveljavljanje lastnih interesov. Pri tem management uporablja moč kot sredstvo za preprečevanje upora njegovemu privilegiranemu položaju in le redko neposredno. S tem postane veliko tistega, kar je navidezno »apolitičnega« v organizaciji, zgolj oblika uveljavljanja moči. To velja tako za formalno strukturo in procese, ki potekajo v organizaciji, kot tudi za tiste pojave, ki jih po navadi uvrščamo med kulturne artefakte, na primer zgodbe, anekdote, simboli in drugi pojavi, ki jih lahko občutimo z našimi čutili. Vsi ti elementi so namenjeni enemu samemu cilju – in to je ohranjanje položaja, ki zagotavlja dominacijo ene skupine nad drugimi. To velja na primer tudi za kulturo organizacije.⁷ Slednja pomeni zgodovinski spomin organizacije, ki obsega skupne temeljne predpostavke in vrednote članov organiza-

7. Kako lahko kultura organizacije kot skupek sprejetih norm vpliva na uveljavljanje avtoritete nad določeno družbeno skupino, dokazuje poskus, ki ga je opravil Solomon E. Asch (1996), ko je proučeval avtonomnost posameznika in njegovo zmožnost upirati se skupinskemu pritisku (Hogg in Vaughan 1998). Poskus je opravil tako, da je posameznik primerjal osnovno črto s tremi drugimi, od katerih je bila ena enako dolga kot osnovnica, ena je bila opazno daljša in ena opazno krajša od osnovnice. V poskusu je sedem navideznih proučevancev, ki so bili Aschejevi sodelavci, trdilo, da so vse črte enako dolge kot osnovnica, kar je bilo povsem očitno napačno. Kar tretjina proučevancev, ki so svoje mnenje v skupini izrazili kot zadnji, je odgovorila enako kot večina (tj. kot Aschjevi sodelavci), med njimi jih je 40 % občasno odgovorilo enako kot večina. Poskus je potrdil, da se posameznik ne more izogniti socialnemu vplivu, ki se izraža v obliki kulturno sprejemljivih norm in vzorcev vedenja ter se tem podreja. Pravzaprav, da bi lahko preživel, so norme nujno potrebne, saj nam omogočajo orientacijo in predvidljivost vedenja – lastnega in drugih (Kompore in dr. 2005).

cije. Prek temeljnih predpostavk in vrednot pa kultura vpliva na miselni okvir članov organizacije, te usmerja in omejuje pri izvajanju njihovih nalog tako v okviru vloge, ki jo ti zasedajo v organizaciji, kakor tudi pri sprejemanju izzivov, s katerimi se ti soočajo v okolju. Skozi proces socializacije, v katerega je vpleten vsak, ki vstopi v neko razmerje z organizacijo, se posameznika podredi sprejetemu »družbenemu« redu oziroma odnosu moči, ki prevladuje v organizaciji. S tem se prikrito ustvarja podrejen odnos med managersko elito in drugimi člani organizacije, ne da bi se ti dejansko zavedali lastnega podrejenega položaja. To pa omogoča managementu, da prek kulture organizacije omejuje možnosti za uresničevanje interesov tistih skupin in posameznikov, ki niso del managementa organizacije.

Kritična paradigma moči še posebno izpostavi vlogo komunikacije in znotraj te politične funkcije jezika. Z vidika te paradigme management in družbene strukture, ki ga podpirajo, sistematično uporabljajo ideologijo in izkrivljeno komunikacijo za prekrivanje neravnotežja moči. To počnejo v želji, da postane to neravnotežje moči nekaj naravnega oziroma samoumevnega, o čemer se nihče ne sprašuje. Z drugimi besedami, tisti, ki so na dnu tako postavljene hierarhične lestvice, prevzamejo takšno delitev moči kot sebi lastno in s tem omogočajo managerskim elitam, da obstanejo (Reed 1998). Celo več, podrejeni samovoljno prevzamejo družbeno vlogo, ki jim jo je elita pripisala, in postanejo soustvarjalci te »družbene predstave«. Teoretiki, ki se uvrščajo v to skupino, zatrjujejo, da so pojmi, ki jih je t. i. management človeških virov oblikoval v nekaj zadnjih desetletjih, na primer kakovost življenja, zadovoljstvo z delom, participativni management, opolnomočenje, zgolj domiselna metoda, kako preprečiti morebiten odpor delavcev in okrepiti nadzor managerskih struktur (Boje in Rosile 2001). Še posebno izpostavljajo dejstvo, da imeti občutek opolnomočenja ne pomeni biti opolnomočen. Izbirati med nekaj vnaprej predpisanimi alternativami, kjer management določa tako naloge kot načine za njihovo izvajanje, ni opolnomočenje. Kjer se managerska paradigma moči zavzema za moč managementa kot nosilca interesov vseh vplivnih udeležencev, predvsem pa lastnikov, se kritična paradigma zavzema predvsem za vidik delavcev oziroma tistih, ki so managementu podrejeni. V luči te paradigme je treba »razkriti« sistem dominacije, ki obstaja v organizacijah in omogoča, da managerska elita izkorišča delavce. Jackson in Carter (1998) pravita, da moč managementa ni toliko v funkciji povečevanja produktivnosti zaradi ekonomskih razlogov, temveč predvsem v funk-

ciji sredstva, s katerim se želijo ustvariti delavci, ki so uporabni, ustrezljivi, disciplinirani in samonadzirani.

Postmoderna paradigma moči

Teoretiki postmoderne paradigme izhajajo iz razumevanja moči kot nečesa, kar ni mogoče obvladovati in ne zavestno usmerjati ali izrabljati. Moč seže onkraj posameznega subjekta (tj. posameznika, skupine ali organizacije) in prežema vse tisto, kar subjekt je, vključno z njegovo lastno identiteto. Pri tem moč, ki nima apriori ne pozitivne in ne negativne konotacije, ni nekaj s čimer lahko subjekt v večji ali manjši meri razpolaga, ampak se kot amorfna tvorba pojavlja v razmerju, ki ga ima en subjekt z drugimi subjekti. Foucault⁸ (1980) navaja, da je moč nekaj zunaj posameznika, in ne nekaj v njem. To nekaj zunaj posameznika pomeni mrežo moči, katere neizogiben del je vsak od nas, pri tem pa ni »pajka«, ki bi to mrežo spletal iz nekega osrednjega mesta. Mreža moči ima neko svoje temporalno in prostorsko konotacijo, kar pomeni, da se sčasoma spreminja. Pri tem so te spremembe precej počasne, čeprav lahko dajejo videz izjemno hitrih družbenih revolucij. Z vidika posameznika mreža moči oblikuje njegovo zavest o svetu, ki ga obdaja, pri čemer ta ne obstaja kot neka otipljiva realnost zunaj posameznika, ampak kot lingvistični konstrukt. Jezik, ki ga torej začnemo obvladovati ob rojstvu, je že dejansko »obremenjen« z močjo, ki se je oblikovala v zgodovinskem razvoju neke družbe. Pri tem je še posebno pomemben pojem diskurza.⁹ Ti izhajajo iz preteklosti in se spreminjajo kot odgovor na naključne dogodke v družbi. Ta razvoj poteka tako, da nekateri diskurzi postanejo nesporne »resnice« in oblikujejo naše zavedanje sveta, medtem ko drugi diskurzi ostajajo marginalizirani (Pinkus 1996).

V skladu z razumevanjem moči v okviru te paradigme ta ni in ne more biti skoncentrirana pri nekom in je ta tudi ne more zavestno usmerjati ali izrabiti za doseganje določenih ciljev, čeprav si zato morda prizadeva ali celo iluzorno verjame, da to počne. Deetz (1992) meni, da je skoraj nemogoče, da bi nekdo lahko obvladoval in usmerjal celotno mrežo moči po lastni volji. Z oblikovanjem posameznikove identitete prek jezika pa moč vpliva na to, kaj posameznik razume kot realnost vsakdanjega ži-

8. Foucaulta sicer uvrščamo predvsem med poststrukturaliste, vendar tu sledimo avtorjema (Palmer in Hardy 2000). Tudi sicer so Foucaultove ideje precej vplivale na razvoj postmoderne.

9. Diskurz razumemo kot skupek jezika, dejavnosti, praks, in odnosov, ki se vzpostavijo v neki družbeni skupnosti.

vljenja. Pri tem moč omogoča in omejuje naše razumevanje zunanjega sveta kakor tudi našo refleksivno izkušnjo samega sebe (Deetz 1992).

Čeprav se postmoderna paradigma moči ukvarja predvsem z vprašanjem jezika oziroma širše z vlogo diskurza kot načinom oblikovanja mrež moči in je v tem sorodna kritični paradigmi, pa se od nje v eni pomembni točki razlikuje. Medtem ko kritična teorija izhaja iz predpostavke, da je moč predvsem vprašanje »razrednega« boja, kjer poskuša neka elita ohraniti (v našem primeru managerska) svoj privilegirani položaj, pa postmoderna paradigma moči izhaja iz predpostavke, da so vsi razredi družbe enakovredno vpeti v mrežo moči, so torej del te mreže, in nihče med njimi je v resnici ne more zavestno usmerjati. To pa seveda sproža vprašanje, kako lahko potem management sploh obvladuje organizacijo. Odgovor je najbrž skrit v sami srčiki teorije, torej v diskurzu. Kateri koli diskurz že prevladuje v danem prostorsko temporalnem kontekstu, ta ni popoln, celo več, ta po navadi premore kopico notranjih paradoksov, neusklajenosti oziroma »sivih« con, ki jih lahko akterji, ki so v ta diskurz vpeti (kot rečeno to ni njihova prosta izbira), postavijo pod vprašaj. Ker pa so ti diskurzi širši in presegajo okvir ene same organizacije, ne management ne njegovi podrejeni v resnici ne morejo na novo redefinirati le tega oziroma ga lahko le izjemoma. Če torej povzamemo, vsaka organizacija ob ustanovitvi prevzame nekatere zgodovinsko opredeljene in širše prevzete diskurze, ki pa se pozneje lahko spreminjajo, če se v širši družbi vzpostavijo za to ustrezne okoliščine. Glede na trenutno prevladujoč diskurz je management postavljen v položaj avtoritete, čeprav sam zavestno tega pogoja ni ustvaril in ga sam tudi ne more ohraniti. Kako bo z avtoriteto managementa v prihodnosti, je odvisno od tega, ali bodo družbeni akterji, ki so vpeti v obstoječi diskurz,¹⁰ zmožni v nekem trenutku tega spremeniti.

Moč in interesna teorija organizacije

S strukturnega vidika, kot ga predvideva funkcionalno-racionalna metoda, je organizacija vodena prek ciljev in politik, ki jih oblikuje vodstvo organizacije. Vendar v »realnem« okolju organizacije na snovanje ciljev in izvajanje nalog za doseganje ciljev vplivajo različne interesne skupine in posamezniki, ki so bodisi znotraj bodisi zunaj organizacije. Cilji organizacije in njihovo uresničevanje so torej podrejeni političnemu udej-

10. Ti akterji so: management in njegovi sodelavci, politiki, profesorji, svetovalci, pravniki, sindikati idr.

stvovanju, ki ni nujno v skladu z interesi lastnikov in tudi ne organizacije kot celote. Nekatere strateško pomembne odločitve organizacije pa lahko celo vzniknejo kar same brez posebnega nosilca, ki bi te odločitve predlagal in zagovarjal. Uresničevanje lastnih interesov s povezovanjem v interesne koalicije in siceršnja uporaba notranje politike ni omejena na posamezne ravni organizacije, prav tako ne na posamezne funkcije v organizaciji. Notranja politika prežema vse ravni in funkcije organizacije in v ustreznih okoliščinah lahko negativno vpliva na organizacijo do te mere, da povzroči njen razkroj.

Z interesnega vidika torej lahko organizacijo razumemo kot spremenljivo politično areno, kjer se prepletajo številna in kompleksna interesna omrežja posameznikov in skupin. Slednje Bolman in Deal (1997, 163) povzemata v naslednjih točkah:

1. Organizacija je koalicija različnih posameznikov in interesnih skupin.
2. Obstajajo trajne razlike med člani posameznih koalicij v vrednotah, prepričanjih, informacijah, interesih in percepciji realnosti.
3. Večina pomembnih odločitev obsega alokacijo redkih sredstev (tj. kdo dobi kaj in koliko).
4. Redka sredstva in trajne razlike med člani pomenijo osnovo za neizbežen konflikt, ki je jedro organizacijske dinamike; pri tem je moč najpomembnejše sredstvo za uveljavljanja interesov posameznih članov.
5. Odločitve, ki se sprejemajo v organizaciji, so rezultat barantanja, pogajanj in sleparjenja za ugodnejše položaje med različnimi udeleženci.

Redka sredstva, s katerimi razpolaga organizacija, zahtevajo usklajevanje med različnimi zahtevami zanje. Trajne razlike pa zagotavljajo, da se udeleženci ne strinjajo glede obojega – kaj in kako se odločiti. Za razreševanje tega vprašanja se zato oblikujejo formalne ali neformalne koalicije. Znotraj koalicije člani potrebujejo drug drugega, čeprav so njihovi interesi lahko samo v nekem delu medsebojno usklajeni.

Interesni oziroma politični okvir razumevanja organizacije ne pripisuje »notranje politike« v njeni negativni konotaciji sebičnosti posameznikov, njihovi kratkovidnosti, nekompetentnosti oziroma nevednosti. Soodvisnost, razlike vrednot in redkost sredstev neizogibno proizvajajo politične dejavnosti ne glede na to, kdo so vključeni igralci, in ne glede na to, ali si oni to želijo ali ne. Politike pri tem ne gre razumeti kot po-

skus ali način reševanja konflikta, temveč predvsem kot strategijo in taktiko, kako v tem konfliktu izvleči največ.

Avtoriteta in drugi viri moči

Kjer t. i. humanistična metoda v managementu poudarja iskanje skupnih rešitev v smislu zmaga-zmaga (angl. win-win), kar pomeni, da različni udeleženci s skupnimi močmi iščejo rešitev v smeri razumevanja različnih pogledov, interesov itn., je politični pristop v zvezi s tem veliko manj optimističen in izhaja iz ključne predpostavke, da so razlike v interesih stalnica v življenju, ki je ni mogoče preseči. Te razlike so v organizacijah opazne predvsem na presečišču med različnimi skupinami in oddelki, kar se kaže kot horizontalni, vertikalni ali/in kulturni konflikti. V »reševanje«¹¹ teh konfliktov udeleženci vstopajo z različnimi oblikami in obsegom moči. Management svojo interese uveljavlja predvsem s položajno oziroma legitimno močjo, pri čemer pa je ta samo ena od številnih oblik moči.

Položajna ali legitimna moč izhaja iz splošno sprejete družbene paradigme, ki zagovarja nadzor managementa nad drugimi člani organizacije. S tem ko je družba podelila pravico nadzora managementu, je obenem temu predala tudi moč in privilegije, ki mu pripadajo. Če bi se tak sistem družbenega nadzora razpustil, kot je končni cilj kritične paradigme moči, potem bi seveda trenutno prevladujoča elita (tj. management) izgubila svojo moč in s tem svoje privilegije. Izguba moči pa posledično pomeni tudi izgubo avtoritete.

Položajna ali legitimna moč izhaja iz prepričanja zaposlenih, da ima management legitimno pravico vplivati nanje in da so sami obvezani upoštevati navodila in usmeritve managementa. Pri tem lahko management seveda vpliva samo na tisti del delovanja in vedenja zaposlenih, za katerega slednji menijo, da ima management pravico vplivanja (Shackleton 1995), in pri tistem delu zaposlenih, ki mu to pravico tudi priznava.

Treba pa je poudariti, da položajna moč sama še ne zadostuje za uveljavljanje interesov managementa (Handy 1993). Ta mora uporabiti druge vire moči, pri čemer je vpliv teh virov moči odvisen od okoliščin. Med temi drugimi viri moči se najpogosteje omenjajo naslednji:

- *Moč ekspertize* lahko uveljavlja tisti član organizacije, ki premore

11. Ker so te razlike trajne, končna rešitev ni mogoča. Gre samo za delne/začasne rešitve, ki neko situacijo umirijo za nekaj časa, dokler konflikt spet ne izbruhne.

neko znanje in/ali sposobnost, ki jo zaposleni cenijo in potrebujejo. Shackleton (1995) navaja, da je ta oblika moči v sodobni družbi znanja najmanj sporna, saj nas »družba« poučuje, da eksperti vedo največ in najbolje. V skladu s sodobnimi hipotezami o znanju kot temeljnem viru konkurenčne prednosti je to celo najbolj zaželena oblika moči, saj naj bi organizacije to načrtno spodbujale. Kljub temu pa Handy (1993) opozarja, da je lahko vsakdo na svojem ožjem področju ekspert kakor tudi na staro ljudsko modrost, da je v deželi slepih enooki kralj, dokler ne pride nekdo, ki dobro vidi na obe očesi. To pomeni, da se management na moč ekspertize ne more zanašati dolgoročno, če svojega znanja ne posodablja in dopolnjuje z novimi znanji.

- *Moč nagrajevanja* se kaže predvsem kot zmožnost posameznika, da dodeljuje drugim nagrade, kadar se vedejo v skladu z njegovim pričakovanjem, in jim te odteguje, kadar se ne. Te nagrade so lahko plačilo, napredovanje, informacije idr. Moč nagrajevanja, ki jo premore manager, je odvisna od njegove dostopnosti do nagrad. Formalna plačilna struktura,¹² napredovanje glede na leta delovne dobe ali druga kvantitativna merila, vnaprej dogovorjena s sindikati, omejujejo management pri dostopanju do nagrad in s tem tudi vir moči. Handy (1993) pa je do tega vira moči še posebno kritičen, saj meni, da ljudje nimajo radi občutka, da so bili kupljeni. Prav tako je ta vir moči zelo pogojen s percepcijo zaposlenih, ali jim manager lahko ponudi kot nagrado nekaj, kar si sami želijo (Mullins 2002). Hersey, Blanchard in Johnson (2001) pa celo menijo, da ima ta vir moči svojo uporabno vrednost le do tedaj, dokler potencialno obstaja možnost nagrade. Ko je ta možnost izkoriščena, se tudi vpliv tega vira moči izgubi.
- *Moč prisile* se kaže kot zmožnost omejevanja, preprečevanja, kaznovanja in oviranja drugih članov organizacije pri doseganju njihovih interesov. Uporaba tega vira moči je za management zelo zahtevna, saj mora ta zelo pozorno ohranjati ravnotežje med strogo stjo in popustljivostjo. Med vsemi oblikami moči ima ta najbolj izrazito negativno konotacijo, in kot kažejo različne raziskave, jo zaposleni tudi najbolj negativno zaznavajo. Kljub temu pa se ta oblika moči v organizacijah pogosto uporablja, še posebno kadar

12. V Sloveniji, na primer, plačilni razredi v javni upravi določajo višino plače glede na vrsto poklica, stopnjo izobrazbe in število napredovanj.

se pričakuje, da se zaposleni držijo določenih časovnih terminov za izvedbo svojih nalog.

- *Moč reference* imajo tisti, do katerih obstaja pozitiven čustven odnos. V organizaciji jo imajo tisti managerji, s katerimi se dotični zaposleni identificira. To se izraža s tem, da zaposleni občuduje in spoštuje managerja ter ga želi posnemati. Tak posameznik je pripravljen narediti tudi nekaj v nasprotju z lastnim interesom, če meni, da to prinaša določeno korist managerju, s katerim se identificira. Po navadi velja, da managerji, ki premorejo to obliko moči, izražajo toplino, razumevanje, karizmo idr. (Mullins 2002).
- *Moč nadziranja agende* pomeni zmožnost managementa, da odloča o tem, kdo bo oziroma kdo ne bo sodeloval v procesu odločanja in s tem imel možnost vplivanja na končno odločitev. Prav tako lahko management nadzira, kaj bo vključil v proces odločanja (na primer uvrstil na dnevni red seje) in česa ne.
- *Moč obvladovanja pomenov in simbolov* daje managementu možnost oblikovanja oziroma osmišljanja pomenov in mitov, ki opredeljujejo identiteto, prepričanja in vrednote organizacije in s tem posredno zaposlenih. Tako kot je bilo predstavljeno v kritični teoriji moči, lahko to vodi k temu, da člani organizacije sprejemajo in podpirajo odločitve, ki v resnici niso v njihovem interesu.
- *Osebna moč* – premorejo jo managerji, ki imajo karizmo, energijo, politične in verbalne spretnosti, sposobnost artikulacije vizije in podobno. Ti managerji premorejo avtoriteto neodvisno od drugih virov moči.

Sklep

Vprašanje moči in njegove vloge v managementu ostaja ne glede na različne teorije še vedno eno od pomembnejših področij raziskovanja. V družbeni percepciji ostaja splošno sprejet diskurz, da je management ustrezna avtoriteta za vodenje organizacije. Čeprav današnje teorije managementa in predvsem vodenja navajajo pozitivne učinke opolnomočenja zaposlenih in s tem zmanjševanja avtoritete managementu, lahko ta proces, kot je bilo predhodno zapisano, s stališča kritične teorije moči razumemo predvsem kot zavajanje managementa z namenom lažje obvladovati sodelavce.

Dejstvo je, da ljudje v organizaciji premorejo različne interese in različne vrednote ter da so razpoložljiva sredstva organizacije omejena.

Zato ljudje posamično ali s povezovanjem v koalicije, ki so bolj ali manj prehodnega značaja, poskušajo pridobiti zase kar največji delež razpoložljivih sredstev oziroma uresničiti svoj interes. Tega ne morejo doseči, če nimajo dovolj velik obseg moči in če niso pripravljeni te moči izrabiti. Pri tem jim obseg moči, ki jo premorejo, opredeljuje drugi sodelavci in ne oni sami. Avtoriteta, ki jo ima management, se torej vzpostavi v polju odnosa, ki ga management vzpostavi med seboj in svojimi sodelavci. Kako na ta odnos in s tem na avtoriteto vpliva razvoj novih tehnologij, predvsem informacijsko komunikacijskih tehnologij, ki lahko pomenijo razširjen človekov fenotip, pa odpira nova vprašanja, na katera bo treba odgovoriti v prihodnje.

Literatura

- Boje, D. M., in G. A. Rosile. 2001. Where's the power in the empowerment? Answers from Follett and Clegg. *Journal of Applied Behavioral Science* 37 (1): 90–117.
- Bolman, L. G., in T. E. Deal. 1997. *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. 2. izd. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Braynion, P. 2004. Power and leadership. *Journal of Health Organization and Management* 18 (6): 447–463.
- Clegg, S. R., in C. Hardy. 1999. *Studying organisation: theory and method*. London: Sage.
- Coleman, P. T. 2000. Power and conflict. V *Handbook of conflict resolution: theory and practice*, ur. M. Deutsch in P. T. Coleman, 108–130. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deetz, S. 1992. Disciplinary power in the modern corporate. V *Critical management studies*, ur. M. Alvesson in H. Willmott, 21–45. London: Sage.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge*. New York: Pantheon.
- French, J., in B. H. Raven. 1959. The bases of social power. In *Studies in social power*, ur. D. Cartwright, 150–67. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Handy, C. 1993. *Understanding organisations*. 4. izd. Harmondsworth: Penguin.
- Hersey, P., K. H. Blanchard in D. E. Johnson. 2001. *Management of organisational behaviour*. 8. izd. London: Prentice-Hall.
- Hogg, M. A., in G. M. Vaughan. 1998. *Social psychology*. London: Prentice Hall.
- Jackson, N., in P. Carter. 1998. Labour as dressage. V *Foucault, management and organisational theory*, ur. A. McKinley in K. Starkey, 49–64. London: Sage.

- Kompare, A., M. Stražišar, T. Vec, I. Dogša, N. Jaušovec in J. Curk. 2005. *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Lukes, S. 1974. *Power: a radical view*. London: Macmillan.
- Mullins, L. J. 2002. *Management and organisational behaviour*. 6. izd. London: Prentice Hall.
- Northouse, P. G. 2001. *Leadership: theory and practice*. London: Sage.
- Palmer, I., in C. Hardy. 2000. *Thinking about management: implication of organizational debates for practice*. London: Sage.
- Pettigrew, A. M. 1973. *The politics of organizational decision making*. London: Tavistock.
- Pfeffer, J. 1992. *Managing with power*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Pinkus, J. 1996. Foucault. [Http://www.massey.ac.nz/ alock/theory/foucault.htm](http://www.massey.ac.nz/ alock/theory/foucault.htm).
- Reed, M. 1998. Organizational analysis as discourse analysis: a critique. V *Discourse and organization*, ur. D. Grant, T. Keenoy in C. Osrick, 193–213. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Shackleton, V. J. 1995. *Business leadership*. London in New York: Routledge.
- Sheldon, L., in P. Parker. 1997. The power to lead. *Nursing Management* 4 (1): 8–9.

4 Avtoriteta in prepričljivost ravnatelja skozi marketinško komuniciranje

Aleš Tankosić in Anita Trnavčević

V okolju, za katerega so značilne spremembe, negotovost, dinamika, fleksibilnost zaposlitev in še bi lahko naštevali, opazamo željo po znanem, po varnosti, ki jo omogoča kontinuiranost, po neki »stabilnosti«. V poplavi informacij, sporočil prek različnih medijev, oglasov in na splošno marketinškega komuniciranja pogosto v praksi slišimo stavek: Saj ne vem, za kaj naj se odločim. In to vprašanje, za katero šolo se odločiti, v kateri program (se) vpisati, kako oceniti prihodnjo korist pri sedanjem vpisu v neko šolo, lahko osvetlimo skozi marketinško komuniciranje šole z okoljem in »oblikovanjem« ravnatelja kot nosilca avtoritete v različnih načinih marketinškega komuniciranja.

Živeti v svetu nenehnega izbiranja ...

Izbira, pravica do izbire, nujnost izbire, odgovorna izbira in še bi lahko naštevali besede, ki jih v vsakdanjem življenju povezujemo z izbiro. Navedli bi lahko vrsto zakonov (na primer zakon o osnovni šoli iz leta 1996, belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995) in dokumentov, ki postavljajo izbiro kot temeljno načelo, kot zahtevo, kot dejstvo sodobne družbe. Pa vendar, naš namen ni nizanje rabe izraza izbira, temveč predvsem izpostaviti izbiro kot ključen pojem v marketizacijskih procesih šolstev po svetu (več o tem v Beckmann in Cooper 2004; Oplatka 2007; Trnavčević 2007) in tudi v Sloveniji. Izbira je eden od skoraj sloganov današnjih šolskih sistemov in posega tako na področje izbire šole in vpisa, na področje kurikulumov in izbirnosti znotraj njega kot tudi na druga področja, ki jih sicer označujemo kot vodenje¹ organizacije, v našem primeru šole. Izbira naj bi spodbujala tekmovanje, konkurenčnost med šolami (Oplatka 2004) in s tem prispevala tudi k boljši kakovosti izobraževalnih sistemov in šol znotraj njih. Izbira je skoraj čarobna beseda, če parafraziramo Baumanna (1998), ki razpravlja o globalizaciji kot čudežnemu ključu. Če prenesemo njegovo misel

1. Ne razpravljamo o razlikah med pojmom management in vodenje, temveč uporabljamo izraz vodenje, ki ga razumemo kot vodenje in upravljanje organizacije (šole).

na izbiro, bi lahko rekli, da je izbira na ustnicah vsakega posameznika. Je moderna, čudežna, čarobna beseda, ključ, ki prehaja iz rok v roke in naj bi odpiral vrata današnjim in prihodnjim rodovom. Vzbuja nam občutek neskončnih možnosti, v jeziku managementa bi lahko rekli tudi izzivov, le odločiti se moramo »pravilno«. Ta »pravilnost« pri izbiranju in odločanju pa je v literaturi managementa povezana z racionalnostjo. Torej odjemalec storitev šole naj bi se racionalno odločal o vpisu v šolo, o izbiri šole in programa ter o svoji nadaljnji karierni poti. Zlasti pomembna naj bi bila racionalnost takrat, kadar se odločamo o »nakupu«, ki ima trajnejše posledice in je vpletenost posameznika velika. Tak »nakup« pa je tudi izbira in posledično vpis v šolo. Zanimive so Baldwinove in Jamesonove ugotovitve (2000), ki sta proučevala vedenje študentov. Ugotovila sta, da so študenti slabo informirani in da se odločajo »neracionalno«, saj se pri izbiri šole zanašajo na vtis in imidž šole.

Torej je za izbiro ključna informiranost oziroma zadostna količina odjemalcu dostopnih informacij, na osnovi katerih se bo racionalno odločil. In v poplavi informacij obstajajo v praksi slovenskih šol informativni dnevi, razna pisna gradiva in ne nazadnje oglasi, ki spodbujajo k vpisu v šolo. Koliko in kako so vsa orodja marketinškega komuniciranja učinkovita in torej dejansko spodbudijo k vpisu, je mogoče tudi meriti. Zanimivo pa je, da med elemente prepričljivosti spada tudi pojavnost ravnatelja, na primer njegov/njen podpis, fotografija ob nagovoru v pisnem gradivu, govor ravnatelja ob informativnem dnevu. Zakaj v marketingu šole potrebujemo ravnatelja? Kaj simbolizira?

... in iskanja avtoritete

Ravnatelj ima vrsto nalog, določenih z zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (iz leta 1996 ter poznejša dopolnila in spremembe), in tudi z njimi povezano odgovornost. Kar pa mu v praksi pogosto pripisujemo, je avtoriteta, ki naj bi jo posedoval skoraj kot osebnostno lastnost. Avtoriteta ravnatelja je, če izhajamo iz Webrove opredelitve vrst avtoritet (zakonska, tradicionalna in karizmatična), zakonska, lahko pa je razumljena tudi kot karizmatična avtoriteta, kar pomeni, da ima karizmo, ki osebo ločuje od drugih, saj so ljudje karizmatičnemu vodji pripravljeni slediti. In prav ta vrsta avtoritete je tista, o kateri je vredno razmišljati, ko na ravnatelja, njegovo/njeno avtoriteto pogledamo skozi marketinško komuniciranje. Bistvo avtoritete je v vplivu in moči, je torej v »vodenju« šole k ciljem in eden od ciljev je tudi »polna« šola, torej dovolj vpisanih učencev, dija-

kov, študentov. »Avtoriteta« je torej namenjena vodenju in upravljanju odločitev drugih, potencialnih odjemalcev.

Vendar avtoriteta ni »lastnost«, je relacijska kategorija, kar pomeni, da vodja potrebuje, da mu avtoriteto priznavajo tisti, ki jih vodi. Zakonsko postavljen vodja pa ima tudi moč, da uresniči zastavljene cilje. Zato na avtoriteto sicer lahko gledamo kot moč vplivanja na druge – tiste, ki jo priznavajo. To pa naj bi bilo med drugim utemeljeno tudi v emocionalni vezi med vodjem in tistimi, ki mu sledijo. Avtoriteta je torej socialni odnos, v katerem so podrejeni poslušni, in je dosežena s priznavanjem superiornosti neke osebe in z internalizacijo njenega vpliva (Ule 1997).

In del marketinga na splošno temelji tudi na izpostavljanju »avtoritet«, saj šole pri odjemalcih storitev šole na različne načine ustvarjajo občutek, da ravnatelj personificira šolo in vse »dobro« povezano z njo, zato se mora »pojavit« v javnosti in s tem izkazovati svojo avtoriteto. Če nanjo pogledamo skozi prizmo marketinškega komuniciranja šole s skupinami odjemalcev, potem vidimo, da avtoriteto pravzaprav povezujemo s prepričljivostjo. Zakaj mora biti ravnatelj prepričljiv, lahko bi rekli, zakaj naj bi bil »avtoriteta«, če pa »ima« formalno moč in lahko vodi (tudi nedemokratično)? Znotraj šole morda že, kako pa lahko ravnatelj »vodi in usmerja/upravlja« z odjemalci?

Vodim, torej sem?

Če uporabimo Descartesove besede, lahko rečemo: Vodim, torej sem. Lacanov »razsrediščujoči« odgovor temu bi bil: Vodim tam, kjer nisem, in sem tam, kjer ne vodim; nisem jaz tisti, ki vodi, temveč me tisti vodi,² kar pomeni, da seveda ravnatelj »vodi« vpisne postopke ipd., ne vodi pa neposredno odločitev o vpisu – tega določajo želje, pričakovanja potencialnih odjemalcev. Radikalni/reduktivni materialisti (več o tem v Smith Churchland 1985; Churchland 1994) bi zatrjevali: To, da vodim, ni nič drugega kot rezultat električnih potencialov, vzbujenih oziroma nevzbujenih stanj možganskih nevronov. Antimaterialisti (več o tem v Chalmers 2002; Tiller 2003; 2007) pa bi dejali: Vodim na različnih ravneh zavesti, ki jo je treba razumeti kot izvirno dimenzijo narave oziroma kot posledico porušena ravnotežja znotraj nematerialnega izvora. Celo vrsto konceptov vodenja, slogov vodenja, razprav o novih in tradicionalnih konceptih vodenja (več o tem v Koren 2007) najdemo v novejši

2. Idejo za različico vodenja smo povzeli po Žižku (2001, 181).

literaturi s področja managementa šol, osvetljeni so z ugotovitvami s področja psihologije, sociologije in antropologije, vendar le redki razpravljajo o ravnateljevanju kot spektaklu izkazovanja moči, prepričljivosti, ne nazadnje ustvarjanja (namišljene) avtoritete. Če so olimpijske igre spektakel – resničen spektakel – v nekem času in prostoru, potem je ravnatelj kot avtoriteta in hkrati personificirana podoba šole pravzaprav akter v hiperrealnosti, v kateri (če se opremo na Baudrillardov (2003) koncept »simulacre«) se sublimira realnost in se ustvarja navidezna avtoriteta, ki v vsakdanjem delu šole pomeni samo enega od zaposlenih, ki pa ima največ »formalne« moči.

V marketinški komunikacijski literaturi lahko zasledimo, da gre pri izbiri šole za visoko stopnjo vpletenosti odjemalca, za katerega je značilen pristop razmišljam – čutim – naredim³ (Chaudhuri 2006, 59; Pickton in Broderick 2005, 604–605; De Pelsmacker, Geuens in Van Den Bergh 2007, 76; Duncan 2005, 140–155; Yeshin 2006, 36–39). Odjemalca v primerjavi s šolo namreč vežejo med drugim tudi naloge, odgovornost in obveznosti, kar pri njem/njej pogojuje neko stopnjo strahu. Ta pa je vezan na razmeroma dolgo časovno obdobje. Posameznik, ki uspešno konča šolanje, najverjetneje ne bo doživel občutkov radosti, evforične sreče, temveč olajšanje, umirjenost in sproščenost. Ob morebitnem neuspehu najverjetneje ne bo doživel žalosti in razočaranja, temveč občutke tesnobe, napetosti, živčnosti itn. (Tuan Pham in Higgins 2005, 36). De Mello in MacInnisova (2005, 44) ter Turley (2005, 81) zagovarjajo stališče, v katerem je upanje osrednji motivacijski dejavnik. Ljudje namreč upamo, da bomo shujšali, da bomo videti mlajši, da bomo izboljšali položaj v družbi in podobno, upamo celo, da se bomo izognili smrti. Ravnatelj skozi marketinške komunikacijske dejavnosti, kot je informativni dan, torej ponuja upanje za prihodnost. Jhally (v Giles 2003, 115) zagovarja stališče, da je marketinško komuniciranje bolj povezano s pogledi, o čem ljudje sanjamo, kot pa s tem, kako ljudje delujemo v trenutnih situacijah. Gre za aspiracijo, razliko med trenutnim »jazom« posameznika ter njegovim idealom.

Za doseganje prepričljivost marketinških komunikacijskih sporočil se v praksi uporabljajo različne metode. Fenomen »bele halje«, »znanstvene« raziskave o povečanju volumna trepalnic do 80 %, Actimelova

3. Angl. think – feel – do. Razmišljam (angl. think) vključuje zavedanje, pozornost, znanje. Čutim (angl. feel) vključuje zanimanje, željo, naklonjenost, prepričanje. Naredim (angl. do) vključuje dejanje, preskus, prisvojitve.

zgodbu managerke pod hudim stresom lahko učinkujejo glede odločitev o izdelkih/storitvah z nizko stopnjo vpletenosti odjemalca. Zakaj pa naj bi se nekdo vpisal v določen izobraževalni program?

Za odločitev o izdelkih/storitvah z visoko stopnjo vpletenosti je v večini primerov potrebno še nekaj več. Številne organizacije najemajo znane osebnosti, ki odjemalcem v »prijateljskem« vzdušju z vidnim zadovoljstvom priznajo, da prisegajo na določeno blagovno znamko. Nasvet učinkuje po načelu ustnega izročila v vsakdanjih družbenih interakcijah in ima pomembno vlogo pri vzpostavitvi zaupanja (Shimp 2003, 167; Egan 2007, 206; Solomon 2002, 231). Tako je še dodatno ojačana »zvestoba« do določene blagovne znamke (Giles 2003, 120).

Potencialni pozitivni učinki oglaševanja z uporabo znanih osebnosti so predvsem v tem, da pritegnejo pozornost, vzpostavijo zaupanje in povečajo kredibilnost neke blagovne znamke (Fill 2006, 533; Yeshin 2006, 289). V ZDA več kot 20 % vseh televizijskih oglasov vsebuje znano osebnost, v Indiji pa najemajo bollywoodske⁴ zvezdnike ter igralce kriketa, če želijo povečati kredibilnost oglasa v očeh odjemalcev (Pickton in Broderick 2005, 58). Ravnatelj s svojo avtoriteto v neki meri ima vlogo kredibilne osebe. Biti mora prepričljiv, saj naj bi med zainteresiranimi odjemalci spodbudil prepričanje, da je prav ta šola njihova najboljša izbira. Klasično marketinško komunikacijsko stališče, ki temelji na ustvarjanju asociativnega ozadja – v smislu odjemalec dobi neko spodbudo (vizualno/slišno) –, povezanega s Claudio Schiffer,⁵ kar ga posredno asocira na model Xara oziroma na podjetje Citroën (Fill 2006, 130), lahko pogledamo iz drugačnega zornega kota.

Strah – esenca naše družbe

Klasično marketinško komunikacijsko pozicijo lahko obrnemo in rečemo, da na nezavedni ravni, s tem ko kupimo xaro, pravzaprav »kupimo« del/nakaj Claudie Schiffer. Če uporabimo Lacanovo dikcijo, objekt a⁶ kot objekt fantazme je tisto »nekaj v meni več kot jaz«, zaradi

4. Bollywood je indijska različica ameriškega Hollywooda.

5. Televizijski oglas je bil predvajan tudi na nacionalni televiziji. Namen vpletenja Claudie Schiffer je v ustvarjanju asociativne povezave na model Xara oziroma na podjetje Citroën.

6. Tisto, čemur Lacan pravi *objekt mali a*, je natanko eterični »nemrtvi« objekt, presežni objekt, ki je vzrok ekscesivnih in iztirjenih razsežnosti želje. Tega presežka se ni mogoče otresti – je kosubstancialen s človeško željo kot tako. Na splošno je odnos pogleda do tistega, kar hočemo videti, odnos slepila. Subjekt se kaže kot nekaj drugega,

česar se zdim sam sebi »vreden želje drugega«. Vseskozi moramo imeti pred očmi, da želja, ki jo »realizira« (uprizori) fantazma, ni subjektova lastna želja, temveč želja *drugega*: fantazma, fantazmatska tvorba je odgovor na uganko »Che vuoi?« – »To mi govoriš, toda *kaj hočeš v resnici s tem reči?*«, ki izraža subjektovo prvotno, konstitutivno pozicijo. Izvorno vprašanje želje ni neposredno »Kaj hočem?«, temveč »Kaj hočejo *drugi* od mene? Kaj vidijo v meni? Kaj sem za druge?« (Žižek 1997, 17).

Če ostanemo v okvirih Lacanove⁷ perspektive, se lahko vprašamo, koga v resnici ravnatelj prepričuje, da je prav šola, ki jo vodi, najboljša izbira za *tistega* odjemalca. Omenili smo, da gre pri marketinškem komuniciranju za neko določeno upanje, sanjarjenje, povezano z nekimi željami za prihodnost. Lacan pravi, da je problem človeške želje v tem, da je vselej »želja drugega«: tako želja po drugem, želja biti objekt želje drugega, in – še zlasti – želja po tem, kar si želi drugi – zavist in resentment sta torej konstitutivni potezi človekove želje (Žižek 2007, 82). Ironija pa je v tem, da se prav marketing ukvarja z zadovoljevanjem odjemalčevih želja. V tej točki lahko naredimo obrat in se ne sprašujemo več, *koga* prepričuje ravnatelj, temveč *kaj* prepričuje ravnatelj. Veliki *drugi* je subjektu dosegljiv samo v obliki »zdrsa« iz iluzije, virtualnega sveta, matrice, ki pomeni našo »realnost«, to je realnost družbenih interakcij znotraj obstoječe iluzije. S tega vidika lahko rečemo, da je prav strah most med velikim *drugim* in subjektivnim upanjem, sanjami. Strah v smislu, kaj pa če ne bom dosegel družbenega priznanja, kot ga je dosegla Claudia Schiffer, je neizbežno povezan s standardizacijo, ki ga vsiljuje globalni kapitalizem. Žižek (2007, 60) ugotavlja, da je kapitalizem prvi družbeno ekonomski red, ki *detotalizira pomen*: kapitalizem ni globalen na ravni pomena (ni nobenega globalnega »kapitalističnega pogleda na svet«, nobene prave »kapitalistične civilizacije« – temeljna lekcija globalizacije je natanko v tem, da se kapitalizem lahko prilagodi vsem civilizacijam, od krščanske do hinduistične in budistične), njegova globalna razsežnost je lahko formulirana samo na ravni resnice-brez-pomena kot »realno« globalnega tržnega mehanizma. Ko Baudrillard (2001, 26–27) razmišlja o motivih za kloniranje, ugotavlja, da je težnja k standardizaciji posledica nezmožnosti sprejemanja dru-

kar je, in kar mu dajo videti, ni tisto, kar hoče videti. Prav zato lahko oko deluje kot *objekt a*, torej na ravni manka ($-\varphi$) (Lacan 1996, 98).

7. Za Lacana subjekt obstaja zgolj, kolikor obstaja materialni madež/ostanek, ki se upira subjektivizaciji, natanko presežek, v katerem se subjekt *ne more* prepoznati.

gačnosti, kar dolgoročno vodi v virtualni svet, kjer realnosti in različnosti ni več.

Danes smo priča ekstremnim resničnostim oddajam, na primer Želim znani obraz, kjer posameznika s pomočjo medicinske tehnologije fizično predelajo, transformirajo v podobo njihovih vzornikov. Mar ni to primer ekstremne standardizacije, ko *tisto* v dobesednem pomenu prevzame subjektivno mesto prezentacije znotraj fizičnega sveta? Če situacijo pripeljemo do skrajnosti, se upravičeno lahko vprašamo, ali si morda fizično »predelan« posameznik želi še kaj več, na primer imeti zavest svojega zvezdnika, torej čutiti in gledati kot njegov/njen zvezdnik. Zamisel niti ni tako iluzorna in je lahko prodajni hit prihodnosti, če drži eliminativistična teorija o zavesti, ki jo zagovarjata zakonca Churchland (več o tem v Smith Churchland 1985; Churchland 1994). Povezujeta jo s tem, da kvalije lahko reduciramo oziroma da kvalij ni (Smith Churchland 1985; Churchland 1994), posledica redukcije ali pa eliminacije kvalij pa je, da lahko z napredno tehnologijo zavest digitaliziramo (Blackmore 2005, 51–63). Antiintuicionistična lepota te pozicije je, da obrne na glavo subjektivistični fenomenalizem – tu je čista fenomenalnost tista, ki ne obstaja (Žižek 2005, 39).

Znotraj teh okvirov ekstremne standardizacije lahko Žižkovo vprašanje (2001, 64), ali v svojih »realnih življenjih« vselej-že igramo vlogo nismo *tisto*, kar smo, pač pa igramo sebe,⁸ obrnemo in se vprašamo, v kolikšni meri znotraj svojih »virtualnih življenj« lahko igramo drugega oziroma koliko se *tisto* drugo izmika kot radikalna nezmožnost transformacije.

Ravnatelj v predstavitvah šole nekako igra drugega (šolo), ki kot subjekt (pa ne pravni) pravzaprav ne obstaja. Predstavlja vrednote, ki naj bi veljale za šolo kot celoto. Šola pa so ljudje, prostori, zaposleni, ki jih ravnatelj igra v eni, prvi osebi na predstavitvi šole, in bolj ko prepričljivo igra (nastopa), boljše »realne učinke« (vpis) pričakuje (glej Trnavčević 2008). Prepričljivost tako postane povezana z avtoriteto oziroma v marketinškem komuniciranju »enostavnost« avtoritete kot procesa med nadrejenimi in podrejenimi potrebuje še prepričljivost igranja. Udeleženci, na primer, informativnih dni pa se »avtoriteti« lahko podredijo, saj idealizirajo ravnatelja (morda bolj kot šolo zaradi lastnih tudi slabih izkušenj z njo). Ravnatelj kot avtoriteta ima simbolno funkcijo na

8. Dobrodošli dosežek oddaje Big Brother je, da nas spomni na to grozljivo dejstvo (Žižek 2001, 64).

informativnem dnevu, vendar »čim avtoriteto neposredno-fizično utemeljimo, nimamo več opravi s (simbolno) avtoriteto, ampak s preprosto močjo« (Žižek 1991, 227). Ta moč pa se pokaže po vpisu.

Avtoriteta in standardizacija

Raziskava, izvedena med srednjimi šolami, kaže, da šole svoja promocijska pisna gradiva izdelujejo znotraj standardiziranih okvirov (več o tem v Trnavčević in dr. 2008). Šole, ki so na trgu, pa naj bi z različnimi dejavnostmi (med katere spadajo tudi informativni dnevi ipd.) promovirale koristi, ki bi jih imel odjemalec, če bi se vpisal v njihovo šolo. Da bi to dosegle – torej predstavile, v čem so različne od drugih, konkurenčnih šol –, bi morale sebe predstaviti kot »drugačno« šolo, kar pomeni, da bi ravnatelj moral biti drugačen (v smislu nastopa, govora ipd.) in bolj prepričljiv kot ravnatelj konkurenčne šole. Če predpostavimo »standardiziranega« ravnatelja,⁹ ki potencialne odjemalce prepričuje o vpisu na šolo ... Ali lahko govorimo o prepričljivosti skozi avtoriteto ravnatelja? Za karizmatične voditelje so namreč značilni velika potreba po moči, visoka stopnja samozaupanja, samozavesti ter tveganja, občutljivosti za okolje in za potrebe sodelavcev, nekonvencionalno (naravno) vedenje, prepričanje o pravilnosti lastnih idealov (Conger in Kanungo 1998; Hogg 2005). Navedene osebnostne značilnosti so v protislovju s standardiziranim vodjem – ravnateljem, ki poskuša skozi svojo »pojavnost«, igro drugega graditi avtoriteto.

Vendar je treba vprašanje osvetliti tudi z vidika potencialnih odjemalcev, če predpostavimo, da so tudi oni »standardizirani« (naučeni »racionalnega« zbiranja informacij in odločanja) in kot taki pričakujejo oziroma zahtevajo samo standardizirana sporočila in tudi standardizirano simbolnost, v kateri se dobro znajdejo. Hkrati pa tudi enostavno »izbrišejo« realnost in internalizirajo igro (vsebino) in njena pravila ter se podredijo oziroma podredijo svoje želje idealu rezultata šolanja (če vzamemo starše – otrok, ki bo ...) (več o tem v Trnavčević 2008).

Čokoladno odvajalo

Osvetliti je treba tudi nasprotno stališče, ki ga zagovarjajo antimaterialisti (Chalmers 2002; Tiller 2007; Stapp 2007). Chalmers (2002) meni, da je treba zavest razumeti kot izvorno dimenzijo narave, tako kot, na pri-

9. Mišljeno kot standardiziran model vedenja ter standardizacija v vodenju in izva-
janju marketinških komunikacijskih dejavnosti.

mer, magnetizem. Chalmersov pogled (2002) sovпада z novimi znanstvenimi rezultati kvantne fizike (Tiller 2007; Stapp 2004; Stapp 2007; Tuszyński 2006; Rosenblum in Kuttner 2006). Profesor kvantne fizike William Tiller je razvil model interakcije človeka znotraj 11-dimenzionalnega prostora (glej Tiller 2007; 2003). Pojem 11 dimenzionalnega prostora srečamo danes tudi znotraj modela teorije strun oziroma Wittenove M teorije (glej Witten 1997; Becker, Becker in Schwarz 2007).

Žižek (2005, 42) pravi, da novi znanstveni rezultati kvante fizike silijo k opustitvi materializma in kažejo v smeri nove (gnostične ali vzhodnjaške) duhovnosti. Ideološko polje »duh proti grobim stvarim« zakrije resnično paradoksalni rezultat razvpitega »izginotja materije« v moderni fiziki: kako so sami »nematerialni« procesi izgubili duhovno naravo in postali legitimna tema naravnih znanosti. Kvantna fizika kot temeljne realnosti ne postavlja prvotnih elementov, temveč nekakšne »vibracije« strun, torej bitnosti, ki se jih da opisati le kot desubstancializirane procese (Žižek 2005, 42). Chalmers (2002) govori o različnih stanjih zavesti, Tiller (2007; 2003) govori o energijah znotraj 11-dimenzionalnega prostora, kjer se vzpostavijo zakonitosti akcije-reakcije oziroma lahko zelo poenostavljeno rečemo, da naključij NI. Anitmaterializem smo že prenesli na pogled vodenja, gre za vodenje na različnih ravneh zavesti.

Ko govorimo o ravneh zavesti, se takoj vzpostavi asociacija na različna religijska pojmovanja stanj zavesti, kar pa ni naš namen. V tej točki postavljamo model, v katerem bomo vodji, ki ima značilnosti karizme,¹⁰ pripisali visoko stopnjo zavesti. Obenem je treba poudariti, da je danes »moderno« imeti visoko stopnjo zavesti, ki pa se v praksi vse prevečkrat manifestira po principu Žižkove interpretacije *čokoladnega odvajala*, ki je v Združenih državah Amerike oglaševano s paradokšno zapovedjo »Ste zaprti? Pojejte več te čokolade!«, tj. pojejte tisto, kar povzroča zaprtje. To strukturo čokoladnega odvajala najdemo povsod v današnji ideološki krajini; to je tisto, kar figuro, kot je Soros, dela etično tako odvratno. Soros, ki za vzgojo za strpnost nameni milijone, je s svojimi finančnimi špekulacijami hkrati uničil na tisoče življenj in s tem ustvaril okoliščine za vznik prav tiste nestrpnosti, proti kateri se bojuje (Žižek 2007, 27 in 38).

Žal smo danes priča številnim »gurujem« in specializiranim new age

10. Gre za pozitivno karizmo. Zgodovina priča o številnih temnih plateh karizme kot posledici karizmatičnih vodij, ki so orientirani sami vase (egocentriki, narcisi) (Conger in Kanungo 1998, 211–220).

podjetjem, ki delujejo po načelu *čokoladnega odvajala*. Posamezniku in organizacijam¹¹ obljublajo številne super rešitve (vizija, ustvarjalnost, motivacija, učenje itn.) v rekordno kratkem času, tako da posameznika priklopijo na aparaturo z indikatorji (na primer alfa stanja) in jim predvajajo vnaprej pripravljene standardizirane vsebine. Paradoks je v tej točki več kot očiten. Številni avtorji namreč razlagajo o alfa in theta stanjih kot o procesu notranje poglobitve posameznika, ki je unikatna, subjektivna, fenomenalna in kot takšna zahteva unikatno, individualno, poglobljeno metodologijo ter popolno vključitev sočloveka v procesu izvajanja (Rossi 2002, 307–309; Barabasz in Watkins 2005, 234 in 384; Kraft 2005, 19–21; Shames in Bowers 1992, 334–363; Kihlstrom 2005, 36–37; Lynn in Sivec 1992, 292–332; Gruzelier 2005). Standardizacija v smislu priklopljanja ljudi na stroje in »polnjenja« s standardiziranimi vsebinami pa je ravno nasprotje tega, je nesmiselna oziroma celo škodljiva, saj se lahko vprašamo, kako standardizacija lahko spodbuja ustvarjalnost, inovativnost in ne nazadnje kritično mišljenje.

Predpostavimo ravnatelja, ki z visoko stopnjo zavesti verodostojno prepričuje morebitne odjemalce glede vpisa v šolo, na drugi strani pa je soočen s kvantiteto vpisa in s tem povezanega preživetja šole. Mar se ne v tej točki srečamo z Lacanovim razlikovanjem med realnostjo in realnim: »realnost« je družbena realnost dejanskih ljudi, vključenih v interakcijo in produkcijske procese, medtem ko realno meri na neizprosno »abstraktno« spektralno logiko kapitala, ki določa dogajanja v družbeni realnosti (Žižek 2000, 10; Žižek 2007, 19). Mar ne dobijo Žižkove navedbe dodatne razsežnosti, če jih interpretiramo skozi potencialni vpliv financiranja v okviru MoFAS.¹²

Najvišja forma ideologije namreč ni v tem, da se ujamemo v ideološko spektralnost, pozabimo na njen temelj v resničnih ljudeh in njihovih odnosih, ampak v tem, da spregledamo to realno spektralnost in se delamo, kakor da se neposredno naslavljammo na »realne ljudi z realnimi skrbmi«. Obiskovalci londonske borze prejmejo brezplačen prospekt, ki jim pojasni, da pri borzi ne gre za kakšne skrivnostne fluktuacije, temveč za realne ljudi in njihove produkte – TO je ideologija v najčistejši obliki (Žižek 2007, 19).

11. Ciljne skupine so največkrat managerji, vladni funkcionarji itn.

12. MoFAS (Modernizacija financiranja in administrativnega sistema) je bil projekt ministva za šolstvo in šport, izveden v srednjih šolah, katerega vsebina se je nanašala na spremembe v financiranju šol, decetralizacijo in s tem povezano drugačno strukturo šol (šolski centri).

Veliki Drugi oziroma kvantni vodja

Pogled odnosa do Velikega *Drugega* lahko razvijemo na osnovi matrice.¹³ Ravnatelj vodi, prepričuje, deluje z določeno avtoriteto in/ali z določeno karizmo. Z Lacanove perspektive lahko rečemo, da ravnatelj ne vodi neposredno kot subjekt, temveč je voden, torej vodi posredno prek simbolne strukture, Velikega *Drugega*. Ravnatelj s svojo avtoriteto in karizmo predstavlja iluzijo, virtualni svet, »realnost« znotraj matrice, v obliki družbenih interakciji do vodenih, do potencialnih odjemalcev itn. Veliki *Drugi* je ravnatelju dostopen samo skozi »zdrs« iz iluzije, ki pri matrici ne pomeni harmonije, zlitja s samim izvorom (nematerialnim) oziroma – religijsko povedano – stanja nirvane, temveč pomeni spoznanje, travmo, da JE zgolj nadzorovani objekt znotraj matrice. Višek travme pa je spoznanje, da se matrica ne napaja s katero od oblik mehanske energije (na primer kinetično energijo), kot bi sprva naivno pričakovali, saj se ravnatelj lahko izčrpa (pregori), napaja se s svojimi željami, to je s presežkom, ki se ga ni mogoče otresti.¹⁴ Kruta realnost je spoznanje, da smo zgolj galvanski členi s strukturo elektrolita, ki se ne podreja fizikalnim procesom staranja, temveč spominja na perpetuum mobile.

Ravnatelj se lahko zaveda iluzije in zavzame držo »tudi če se zavedam iluzije, je moja avtoriteta »realnost« za vodene, za potencialne odjemalce idr.«. Ne glede na navedeno držo, je ravnateljeva referenčna točka legitimnosti še vedno znotraj »realnosti« iluzije. Prav ta drža zgreši realno, kar pelje v paradoks, saj sami iluziji pripiše legitimnost oziroma se balon iluzije še dodatno napihne. To priznanje, ki sami iluziji pripisuje legitimnost, družbeno veljavnost, je točka znotraj začaranega kroga, kjer v oglasu za xsaro kupujemo del/nekaj Claudie Schiffer, to je družbeno priznanje.

Zdi se, kot da porušenje ravnovesja znotraj subjektovega holograma povzroča vse subjektove nadaljnje dejavnosti. Paradoks pa je v tem, da je prav neravnovesje prvi pogoj za subjektov obstoj kot objekt, galvanski člen matrice oziroma kot *nekaj*, skozi katerega se manifestira/govori simbolna struktura porabniške družbe, to je kapital. Če realno povežemo z usodo, dobimo še dodatne razsežnosti, saj kot ugotavlja Žižek (2007, 149): »Vzpon globalnega kapitalizma nam je predstavljen kot takšna usoda, zoper katero se ni mogoče boriti – bodisi se

13. Ideja je zasnovana na trilogiji Matrica.

14. Stavek je smiselno brati tudi skozi pogled marketinga.

ji prilagodimo ali pa nismo več v koraku z zgodovino in smo uničeni.«

V tej točki je treba osvetliti različni referenčni točki gledanja na *tisto*, kar se »izmika«. Ideologija realnega socializma je temeljila na solidarnosti, katerega režim je deloval v izpolnjevanju svojih obljub (zastoj zdravstvo in šolstvo, delovna mesta itn.). Režim kot tak je nase prevzel »odgovornost« glede danih obljub. V trenutku, ko obljube niso bile več realizirane, so se ljudje uprli. Ideologija globalnega¹⁵ kapitalizma pa ne temelji na solidarnosti, temveč na konkurenci znotraj svobodnega trga.

Trik je v tem, da za neuspeh posameznika in organizacije ni kriv sistem oziroma neuspeh kot tak sploh ne obstaja, saj ponuja globalen trg neskončne priložnosti in enake možnosti za uspeh.¹⁶ Trenuten neuspeh pa se tako transformira v iskanje novih, na videz neskončnih priložnosti v prihodnosti. Mar se ne srečamo s podobno situacijo tudi v religijskih kastnih sistemih, kjer posameznika, ki ves dan poganja rikšo za pest riža, prepričajo o usodi, ki je posledica njegovih slabih dejanj v prejšnjih življenjih. Vse, kar lahko naredi, je, da se sprijazni z usodo, se prilagodi in v obliki »kreditnih točk« vlaga v svojo prihodnost. Globalni kapitalizem je v primerjavi z načelom delovanja kastnih sistemov naredil še korak naprej. Medtem ko kastni sistem ne priznava naključja, v končni fazi je posameznik odgovoren za svoja prihodnja življenja, pa kapitalizem dopušča tudi možnost naključja. Veliko lažje je namreč sprejeti osebni poraz, če ga interpretiramo kot stvar naključja, in ne kot posledico naših nesposobnosti. Povsem logična mantra managerjev v času recesije je tako zasnovana na iskanju novih izzivov in priložnosti znotraj globalnega trga.

Mar ni prepričevanje potencialnih odjemalcev neke vrste manifestacija »predaje v usodo«, ki spominja na fenomen v procesu izmenjave daril ob božiču. Starši speljejo ritual Božička, saj naši otroci (domnevno) verjamejo vanj, mi pa jih nočemo razočarati; oni pa se vedejo, kakor da verjamejo, da ne bi razočarali nas, da nam ne bi vzeli vere v njihovo navadnost (in da bi dobili darilo,¹⁷ seveda) (Žižek 2007, 90).

Vzrok je torej v izpolnjenem ničelnem pogoju (neravnovesju) za sam

15. Globalizacija izhaja iz sistemske logike kapitalizma – ali, natančneje, globalizacija »je« logika kapitalizma. V tem smislu je sistemsko nujna – odkar obstaja in vse dokler traja kapitalizem (Močnik 2006, 8).

16. V praksi so znane floskule prodajnih sistemov (Amway, Network21 ipd.), ki svoje člane vabijo v slogu: »Vsi imamo enake možnosti za uspeh, treba je samo trdno verjeti v uspeh in vztrajno razvijati mrežo.«

17. V primeru informativnega dne je »darilo« vpis v želeno šolo.

obstoj subjekta/objekta, želja oziroma strah pa v vlogi stimulatorja pospešuje in pogloblja neravnovesje, ki obenem generira novo željo. Ta pa v sami osnovi ne more biti do kraja zadovoljena, ker je sam izvor paradoksalen v smislu obstoja subjekta/objekta. Tako se znajdemo v začaranem »iluzornem« krogu posnemanja drugih ljudi in maskiranja znotraj standardizirane uniformnosti, obenem pa se želimo zavarovati pred drugimi, ki nas posnemajo. Vprašamo se lahko, odsev *koga* ali *česa* je v tem primeru ravnateljeva karizma?

Odgovor lahko znotraj hipotetičnega modela matrice navežemo na »kvantnega vodjo«. Če vodja/ravnatelj zapusti iluzijo, nanj ne deluje več legitimne fizikalne zakonitosti. Učinek »kvantnega skoka« mu omogoča prehajanje znotraj dimenzij, vzporednih vesolj¹⁸ brez kakršnih koli posledic. »Kvantni vodja« tako lahko »visoko leta« brez strahu, da bi se ob morebitnem padcu poškodoval. Zgodbe iz »realnosti« pričajo o obstoju »kvantnih vodij«, katerih dejanja se znotraj iluzije, žal, vse prevečkrat manifestirajo po načelu *čokoladnega odvajala*.

Odgovor anitmaterialistov na Lacanov pogled na paradoks subjekta, da lahko eksistira zgolj skozi lastno radikalno nezmožnost, skozi »kost v grlu«, ki mu (subjektu) vselej preprečuje, da bi dosegel svojo polno ontološko identiteto, lahko temelji na nezmožnosti vzpostaviti komunikacijo med Velikim *Drugim* ter iluzijo znotraj matrice. Zelo poenostavljeno lahko rečemo, da Veliki *Drugi* kot model matrice temelji na načelu informiranja Velikega *Drugega*, ni komunikacije med realnim in »realnostjo«. V skrajni poenostavitvi lahko rečemo, da je limita modela matrice v omejitvi znotraj štiridimenzionalnega prostora. Kot da bi želeli žirafa v določenem trenutku spraviti v kocko z dolžino osnovne stranice, ki je enaka višini žirafinega trupa. Kakor koli kocko obračamo, vedno se srečamo s »presežkom«. Na drugi strani pa Tillerjev 11-dimenzionalni model (glej Tiller 2003; 2007), temelji na komunikaciji, pretoku energij med »nematerialnim telesom«¹⁹ kot izvorom ter fizičnim telesom kot posledico.

Ali rešitev pomeni izhod iz naše hipotetične matrice, »NE želeli«, prekinitev napajanja matrice, to je »izsušitev« samega elektrolita, ki nas posledično pripelje do samega izvora (nematerialnega)? To bi najverjetneje bil eden od odgovorov predstavnikov antimaterialistov. Lacanov

18. Ideja je zasnovana na teoriji strun oziroma M-teoriji, ki med drugim predvideva obstoj vzporednih vesolj.

19. Deseta in enajsta dimenzija Tillerjevega modela.

pogled na »NE želeli« pravi, da temeljna izbira, s katero se soočamo ljudje kot bitja želje, ni izbira med željo (nečim znotraj lažne realnosti) in odpovedjo (pokončanjem) želje, ne želeli, potopiti se v praznino; obstaja tretja opcija, ki je želja po samem niču, po objektu, ki je nadomestek za NIČ (Žižek 2000, 60). Reduktivni materialisti bi preprosto rekli: »Pogledaš v odprto glavo, gledaš, kako možgani utripajo, ter z absolutno gotovostjo dojameš, da tam ni ničesar razen materialne substance. Tam ni nikogar.« (Broks v Žižek 2005, 10.)

Sklep

Ne glede na pozitivne učinke, ki jih prinašata marketing in marketinško komuniciranje, se pojavljajo tudi kritike na obstoječi marketinški koncept tako v profitnih organizacijah kot v izobraževalnih (neprofitnih) organizacijah (Sheth in Sisodia 2006; Holbrock 2006, 265–266). Sheth in Sisodia (2006, 3–11) ugotavljata, da je skoraj pol stoletja po uvedbi marketinškega koncepta slika popolnoma drugačna od pričakovane metode »zmagam-zmagaš«, na osnovi katere prosperirajo odjemalci in ponudniki. Kritiki trdijo, da je marketinško dogajanje en sam »dépà-vu«, kjer ponudniki z novimi triki samo še bolj poglobljajo prepad med njimi samimi in odjemalci. Zaradi tega so odjemalci vse bolj »razdražljivi« in ponudniki vse bolj »obupani« (Sheth in Sisodia 2006, 6).

Žižek je na festivalu Zlati boben razpravljal o Rumsfeldovi teoriji vednosti – s tem izrazom je Žižek meril na znani govor iz marca 2003, ko se je Donald Rumsfeld malce prepustil amaterskemu filozofiranju o odnosu med znanim in neznanim. Dejal je tako: »Obstajajo znane znane reči. To so reči, za katere vemo, da jih vemo. Obstajajo znane neznanke. To pomeni, da so reči, za katere vemo, da jih ne vemo. Toda tu so še neznane neznanke. Obstajajo reči, za katere ne vemo, da jih ne vemo.« Rumsfeld je pozabil dodati ključni četrti člen: neznane znane reči – reči, za katere ne vemo, da jih vemo, vsa naša nezavedna verovanje in predsodke, ki določajo naše zaznavanje realnosti in posegajo vanj. Točno tako je definirano freudovsko nezavedno, tista vednost, ki sama sebe ne pozna, kakor je rad rekel Lacan. Neznane znanke so tista utajena verovanja in predsodki, za katera se sploh ne zavedamo, da smo se jih kdaj našli. »Prav z neznanimi znankami se najbolj ukvarja oglaševanje,«²⁰ je dejal Slavo Žižek in s tem posredno izzval oglaševalce, da

20. Ne glede na to, da Žižek govori o oglaševanju, bomo avtorjeva razmišljanja vpekljali v širši kontekst marketinškega komuniciranja.

se ukvarjajo s še nevarnejšo vsebino kot ameriški obrambni minister. Oglas za določen izdelek oziroma storitev ustvarja podzavestno domišljijo, ki nas zavajajoče vodi k nakupu (Šuligoj 2006).

Ravnatelj kot avtoriteta, ki se pojavi na informativnih dneh, ki naslavljajo morebitne učence in njihove starše in ki »ve vse, kar je povezano s šolo«, naj bi »pomagal« »neznano znano« spremeniti v »znano in želeno«. Breme odločanja in končne odločitve naj bi »prevzel« s tem, ko z dobrim managementom vtisov naredi vidno, kar je nevidno, naredi otipljivo, kar je neotipljivo, in vse, kar šola simbolizira, prepričljivo, kompleksno, izčrpno, strokovno predstavi. Bolj ko bo prepričljiv, več »avtoritete« mu bo pripisane in morda zato več vpisa željnih morebitnih učencev in njihovih staršev »ustvarjenih«?

Literatura

- Baldwin, G., in R. James. 2000. The market in Australian higher education and the concept of student as informed consumer. *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (2): 139–148.
- Barabasz, A. F., in J. G. Watkins. 2005. *Hypnotherapeutic techniques*. 2. izd. New York: Brunner-Routledge.
- Baudrillard, J. 2001. *The vital illusion*. Columbia, NY: Columbia University Press.
- . 2003. *Simulacra and simulation*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Bauman, Z. 1998. *Globalization: the human consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, K., M. Becker in J. H. Schwarz. 2007. *String theory and M-theory: a modern introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beckmann, A., in C. Cooper. 2004. Globalisation, the new managerialism and education: rethinking the purpose of education in Britain. *The Journal for Critical Education Policy Studies* 2 (2). [Http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=31](http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=31).
- Blackmore, S. J. 2005. *Conversations consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Chalmers, D. J. 2002. *Philosophy of mind: classical and contemporary readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaudhuri, A. 2006. *Emotion and reason in consumer behavior*. London: Butterworth Heinemann.
- Churchland, P. M. 1994. *The engine of reason, the seat of the soul: a philosophical journey into the brain*. Cambridge: MIT Press.
- Conger, J. A., in R. N. Kanungo. 1998. *Charismatic leadership in organization*. London: Sage.

- De Mello, G., in D. J. MacInnis. 2005. Why and how consumer hope: motivated reasoning and the marketplace. V *Inside consumption perspectives on consumer motives, goals and desires*, ur. S. Ratenshwar in D. G. Mick, 44–66. London: Routledge.
- De Pelsmacker, P., M. Geuens in J. Van Den Bergh. 2007. *Foundations of marketing communications: an European perspective*. Harlow: Prentice Hall in Financial Times.
- Duncan, T. 2005. *Advertising and IMC*. 2. izd. New York: McGraw-Hill.
- Egan, J. 2007. *Marketing communications*. London: Thomson Learning.
- Fill, C. 2006. *Marketing communications: engagement, strategies and practice*. 4. izd. Harlow: Prentice Hall.
- Giles, D. 2003. *Media psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gruzelier, J. 2005. Altered states of consciousness and hypnosis in the twenty-first century. *Contemporary Hypnosis* 22 (2): 1–7.
- Hogg, M. 2005. Social identity and leadership. V *The psychology of leadership: new perspectives and research*, ur. D. M. Messick in R. M. Kramer, 53–80. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holbrock, M. B. 2006. Does marketing need reform school? On the misapplication of the marketing to the education marketers. V *Does marketing need reform?* Ur. J. N. Sheth in R. S. Sisodia, 265–269. New York: Sharpe.
- Kihlstrom, J. F. 2005. Is hypnosis an altered state of consciousness or what? *Contemporary Hypnosis* 22 (1): 34–38.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Kraft, U. 2005. Unleashing creativity. *Scientific American Mind* 16 (1): 16–24.
- Lacan, J. 1996. *Štirje temeljni koncepti psihoanalize*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Lynn, S. J., in H. Sivec. 1992. The hypnotizable subject as creative problem-solving agent. V *Contemporary hypnosis research*, ur. E. Fromm in M. R. Nash, 292–330. New York: The Guilford Press.
- Močnik, R. 2006. *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Oplatka, I. 2004. The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: an institutional view. *Journal of Education Policy* 19 (2): 143–161.
- . 2007. The principal's role in marketing the school: subjective interpretations and personal influences. *Planning and Changing* 38 (3–4): 208–221.
- Pickton, D., in A. Broderick. 2005. *Integrated marketing communications*. 2. izd. Harlow: Prentice Hall.

- Rosenblum, B., in F. Kuttner. 2006. *Quantum enigma: the spooky interaction of mind and matter*. London: Duckworth.
- Rossi, E. L. 2002. *The psychobiology of gene expression: neuroscience and neurogenesis in hypnosis and the healing arts*. New York: Norton.
- Shames, V. A., in P. G. Bowers. 1992. Hypnosis and creativity. V *Contemporary hypnosis research*, ur. E. Fromm in M. R. Nash, 334–365. New York: The Guilford Press.
- Sheth, J. N., in R. S. Sisodia, ur. 2006. *Does marketing need reform? Fresh perspectives on the future*. New York: Sharpe.
- Shimp, T. A. 2003. *Advertising, promotion, and supplemental aspects of integrated marketing communications*. 6. izd. Mason, OH: Thomson South-Western.
- Smith Churchland, P. 1985. *Neurophilosophy: toward a unified science of the mind-brain*. Cambridge: MIT Press.
- Solomon, M. R. 2002. *Consumer behavior: buying, having, and being*. 5. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stapp, H. P. 2004. *Mind, matter and quantum mechanics*. Berlin: Springer.
- . 2007. *Mindful universe: quantum mechanics and the participating observer*. Heidelberg: Springer.
- Šuligoj, B. 2006. Zlati boben z Žižkovimi neznankami. http://www.delo.si/index.php?sv_path=41,104,163149.
- Tiller, W. A. 2003. Towards a quantitative science and technology that includes human consciousness. *The Journal of New Thinking for New Action* 1 (4): 27–62.
- . 2007. *Psychoenergetic science*. Walnut Creek, CA: Pavior.
- Trnavčević, A. 2007. Marketizacija šolstva: mit in realnost. V *Ko država šepeta: marketinška kultura v šoli*, ur. A. Trnavčević, 7–28. Koper: Fakulteta za management.
- . 2008. The imaginary of commodified education: open days at Slovenian schools. *The Journal for Critical Education Policy Studies* 6 (2). <http://www.jceps.com/PDFs/6-2-09.pdf>.
- Trnavčević, A., A. Tankosić, B. Kodrič, D. Hozjan, V. Logaj in R. Biloslavo. 2008. *O šoli skozi pisna gradiva: marketinško komuniciranje šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tuan Pham, M., in T. E. Higgins. 2005. Promotion and prevention in consumer decision making: the state of the art and theoretical propositions. V *Inside consumption perspectives on consumer motives, goals and desires*, ur. S. Ratenshwar in D. G. Mick, 8–43. London: Routledge.
- Turley, D. 2005. Death, where is thy sting? Mortality and consumer motivation in the writings of Zygmunt Bauman. V *Inside consumption perspectives on consumer motives, goals and desires*, ur. S. Ratenshwar in D. G. Mick, 66–85. London: Routledge.

- Tuszynski, J. A. 2006. *The emerging physics of consciousness*. Heidelberg: Springer.
- Ule, M. 1997. *Temelji socialne psihologije*. 2. dop. izdaja. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Witten, E. 1997. Duality, spacetime and quantum mechanics. *Physics Today* 50 (5): 28–33.
- Yeshin, T. 2006. *Advertising*. London: Thomson Learning.
- Žižek, S. 1991. Dejanje kot meja distributivne pravičnosti. V *Bog, učitelj, gospodar*, ur. M. Božovič, 207–239. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 1997. *Kuga fantazem*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2000. *Krhki absolut: enajst tez o krščanstvu in marksizmu danes*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2001. *Strah pred pravimi solzami: Krzysztof Kiesłowski in šiv*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2005. *Kako biti nihče*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2007. *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

5 Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah

Justina Erčulj

Izobraževanje kot prostor različnih diskurzov

Današnje izobraževalno okolje bi lahko opredelili z vrsto nasprotujočih si zahtev, če ne celo diskurzov. *Jezik marketizacije* govori o decentralizaciji, deregulaciji in razpršeni moči v izobraževanju, znanje pa opredeljuje kot dobroto, ki jo lahko prodajamo (Trnavčević in Logaj 2008, 3–5). Tako razumevanje sili šole¹ v tržno ravnanje, kar spreminja samo naravo in vsebino znanja in posledično izobraževanja. Znanje ni več cilj sam zase, osrednji cilj postane menjava (Lyotard v Trnavčević in Logaj 2008, 4). Da bi znanje lahko prodajali, ga moramo razdeliti na dele, ki jih lahko obvladujemo in menjujemo po načelu »jaz tebi denar – ti meni znanje«. Avtorja kot posledico navajata, na primer, vse večje število izobraževalnih programov v visokem šolstvu, pa tudi naše izkušnje kažejo, da so začele šole ravnati po načelih trga. Ko smo za evropski projekt pripravljali študijo primera šole, smo o njej izvedeli predvsem, koliko izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti ponuja – mora ponuditi, če želi ostati »in«. Gre torej za prizadevanje šol, da (p)ostajajo čim bolj privlačne za morebitne »odjemalce«.

Marketizacija šolstva ima po našem mnenju vsaj še eno posledico, ki spreminja delovanje šol. Govorimo o »tiraniji transparentnosti« (Strathern 2000, 11). Trnavčevićeva in Logaj (2008, 5) opozarjata na to, da vedno obstaja nekaj, kar lahko naredimo vidno, transparentno in kar bi bilo treba izboljšati.

Šole tako presoјamo po rezultatih učencev, številu ponujenih dodatnih dejavnosti, ne nazadnje tudi po opremljenosti in številu ur usposabljanja zaposlenih in podobno. Tako razumevanje izobraževanja vodi tudi v uvajanje različnih metod za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, čemur se pridružuje tudi Slovenija. Rifkin (2001, 255) opozarja na še eno škodljivo posledico marketinškega odnosa do izobraževanja. Učenci pridobivajo spretnosti, ki jih bodo lahko prodajali na trgu dela, kar pomeni »preozko koncepcijo izobraževanja za 21. stoletje«. Tako tudi od-

1. V besedilu se izraz »šola« nanaša na vzgojno-izobraževalne organizacije.

rasli razmišljajo o sebi kot o prodajnih artiklih, ne pa kot o odgovornih članih družbe.

V izobraževanje že nekaj let »uspešno« prodira tudi *jezik managementa*. Kuzmanić (2008, 9) poudarja, da diskurz managementa nedvomno dominira tako rekoč na vseh področjih javnega življenja: od športa do vladnih politik, od šolstva do zdravstva. Še več, ta diskurz izraža tudi ideologijo managementa in postaja zaželen način vedenja (mišljenja, čutenja, delovanja) (Kuzmanić 2008, 152). Tako organizacijsko vedenje pojmujeemo kot managerializem. Pot do njegove legalizacije vodi v smer vizije, misije, podjetnosti in učinkovitosti. Usmerjeni smo torej predvsem v vprašanje, kako nekaj doseči in biti pri tem čim bolj učinkovit (prav tam). V tem pogledu se torej jezik marketizacije in managementa srečata in silita šole v vedno večjo storilnost in transparentnost, s čimer naj bi se večala zunanja odgovornost, torej odgovornost do države in do drugih udeležencev izobraževanja. Znanje dobiva vse bolj vlogo »tehničnega znanja« (Lyotard 1984, 56), kjer prevladujejo sodbe o tem, kaj je prav in kaj narobe, obvladujejo pa ga kompetence in merila učinkovitosti. Simkins (2000, 321), ki opozarja na pojav managerializma v šolstvu, pa meni, da je delovanje šol zato strnjeno le okoli organizacijskih ciljev, rezultatov in razdeljevanja virov.

Raziskava o organizacijski kulturi šol (Erčulj 2004, 84) kaže, da so šole v javnih dokumentih, kot sta publikacija šole in letni delovni načrt, ter v javnih nastopih ravnateljev zavite v številke, preglednice in velike besede o uspešnosti učencev. Poleg tega pa so predstavljene kot organizacije, kjer prevladujejo enotna, skupna prepričanja, kar večina avtorjev s področja managementa (na primer Trice in Beyer 1993; Deal in Kennedy 2000), pa tudi s področja vodenja v izobraževanju (Stoll, Fink in Earl 2003; Hargreaves 2003) vzporeja z organizacijsko uspešnostjo in razvojem.

Seveda ne moremo mimo *jezika izobraževanja*, kot se pojavlja v ključnih dokumentih, ki opredeljujejo zasnovo vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek 1995, 15) so zapisana temeljna načela, ki opredeljujejo slovenski izobraževalni sistem in temeljijo na spoštovanjih človekovih pravic ter pojmovanju pravne države. Ta načela so:

- enotnost znanosti in pluralnost kultur ter vednosti,
- enake možnosti in nediskriminiranost ter možnost izbire in spodbujanje izvrstnosti,

- avtonomnost šol in nadzor nad kakovostjo šolskega dela,
- dezideologizacija šol in vzgoja za participacijo v demokratičnih procesih.

Podrobnejša analiza izhodišč izobraževalnih sistemov drugod po Evropi bi zagotovo pokazala, da so si med seboj precej podobna, razlike pa nastanejo pri razumevanju, kaj je pomembnejše. Zdi se, da v slovenskem šolskem prostoru še vedno prevladuje enotnost nad pluralnostjo, prizadevanje za izvrstnost nad enakimi možnostmi, nadzor kakovosti dela šol nad avtonomnostjo. To se kaže tudi pri pojmovanjih učiteljevega profesionalizma, o čemer pišemo v nadaljevanju poglavja.

Ob tem ne gre prezreti povezave med demokracijo in šolo, kot je opredeljena v modernih, liberalno urejenih demokratičnih državah. Te namreč postavljajo šolo v določen položaj kot del njenega pravnega sistema (Kovač Šebart in Medveš 2002, 7), v katerem imajo učitelji določene pravice in dolžnosti. To pomeni, da morajo biti zmožni presojski in ravnati v skladu z demokratičnimi načeli. Kodelja (2002, 17) opredeljuje demokracijo z dvema vrednotama: enakostjo in svobodo. Svoboda kot svoboda šole se nanaša na pravico ustanavljanja zasebnih šol in na pravico staršev do svobodne izbire šol. Svobodo kot svobodno šolo pa razume v smislu svobode učencev in učiteljev. Učiteljem tako ni treba slediti neki vnaprej določeni doktrini in učenci niso prisiljeni tega sprejeti. Enakost v pomenu enakih izobraževalnih možnosti vključuje dve konceptiji: enaka izhodišča na začetku izobraževanja in enako dostopnost do izobrazbe oziroma do šolanja. Ne gre torej samo za enak začetni položaj, ampak tudi za enake možnosti v šoli, medtem ko Giddens (2000, 107–108) enakost opredeljuje kot vključenost. Ta se v najširšem pomenu besede nanaša na državljanske pravice in dolžnosti, ki bi jih morali imeti vsi državljani, ne samo v formalnem smislu, ampak tudi v vsakdanjem življenju. Gre torej tudi za možnost in vključenost v izobraževanje, ki bi bila enako pomembna, tudi če ne bi bila v zvezi z zaposlitvenimi možnostmi, na katere se sicer nanaša.

Izobraževalni diskurz zajema tudi idejo o pravičnosti v šoli. Ob tem se odpirajo številne dileme. Ideja pravičnosti v šoli je že sama večplastna (Medveš 2002, 25–32) in je ni mogoče zreducirati le na idejo enakih možnosti, se pa vedno znova odpira ob šolskih reformah, zlasti tistih, ki se nanašajo na diferenciacijo ali na oblike zunanjega preverjanja znanja. Problem naše osnovne šole pa je še globlji. Kljub na videz pravični, enotni osnovni šoli nam še vedno ni uspelo odpraviti odvisnosti šolske

uspešnosti in pravice do izobraževanja od socialnega izvora učencev. Peček in Lesar (2006, 203) pa opozarjata zlasti na to, da je šola nepravilna tudi glede upoštevanja posebnih potreb, spola in etnične pripadnosti.

Oblikoval se je torej izobraževalni prostor povsem različnih diskurzov, ki v marsičem vsebujejo nasprotujoče si koncepte in zahteve. Te se kažejo tudi v šolskih reformah, saj poskušajo vzpostavljati šolske organizme, ki so z vidika globalnih družbenih odnosov anahronistični (Medveš 2002, 26). Naj jih povzamemo le nekaj:

- v storilnostni družbi se pojavlja ideja prijazne šole;
- v izrazito konkurenčnem okolju naj bi se šola razvijala po načelih socialne solidarnosti;
- v socialno razslojeni družbi se oblikuje ideal enotne šole;
- v družbi, kjer je znanje moč, naj bi ga v šolah postavljali kot vrednoto;
- v družbi, ki jo usmerjajo zunanji motivi, naj bi bila odločilna notranja motivacija.

Podobno opredeljuje evropski izobraževalni kontekst tudi Scherp (2008). Ob nasprotujočih si zahtevah (na primer zunanje preverjanje znanja soobstaja s konceptom učečih se skupnosti, inovativnost in prožnost sta ujeti v pravila) se odpira temeljno vprašanje, kako usklajevati zunanje zahteve in notranje zaupanje. To je zagotovo tudi eno temeljnih vprašanj učiteljevega profesionalizma, ki ga odpiramo hkrati s tem, kako naj se v tako raznolikem okolju, kjer so koncepti znanja in učenja tako različni, znajdejo šole in tisti, ki v njih delajo. Kako naj učitelji in ravnatelji delujejo profesionalno odgovorno in hkrati etično in kako lahko ob tem pričakujemo, da bodo ohranili svojo profesionalno avtoriteto?

V poglavju zagotovo ne bomo našli vseh odgovorov, niti ni naš namen zapirati dileme in vsiljevati »uporabne« resnice. Govorili bomo o konceptih učiteljevega profesionalizma,² kot jih opredeljujejo ključni avtorji s področja izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter vodenja šol. Avtoriteta se pojavlja implicitno kot izvor profesionalne moči, ki jo potrebuje učitelj za suvereno delovanje v sedanjem izobraževalnem okolju. Pri tem mislimo predvsem na t. i. racionalno avtoriteto, ki temelji na sposobnostih in spoštovanju nadrejenega pola (Grom v Kroflič

2. Izraz »učitelj« vključuje tudi vzgojitelje in druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju.

1997, 132). Nadrejenost v tem primeru pojmuje kot učiteljev profesionalni položaj v odnosu do učencev, ki si ga učitelj dobi »na osnovi lastne modrosti«, ne pa hierarhičnega v pomenu položajne avtoritete oziroma moči položaja. Profesionalizem in avtoriteta sta v tem pomenu torej soodvisna in razvijati profesionalizem – poenostavljeno rečeno – pogojno pomeni ohranjati potrebno avtoriteto.

Učitelj si torej ustvarja avtoriteto v procesu poučevanja s svojim profesionalnim jazom, ki pa ni odvisen zgolj od njegove osebnosti in sposobnosti, temveč tudi od položaja, ki si ga pridobi v šoli (Pace in Hemmings 2006, 45). Ob institucionalni avtoriteti pa se odpira še tretji koncept, opolnomočenje, s katerim sklenemo krog v sklepnem delu poglavja.

Profesionalizem kot koncept

Že sama ideja »profesionalca« se zdi sporna. Bolj kot da bi raziskovalci in teoretiki imeli enotno mnenje o njenem pomenu, podrobno opisujejo posebne odlike profesionalcev. Med najpomembnejše zagotovo spadata znanje in odgovornost (Hoyle in John 1996, 121). Bolj pogosto ga enačimo z znanjem, manj pa z družbeno odgovornostjo do svojih, recimo jim, strank. Pri poklicu učitelja pa je opredelitev profesionalizma še nekoliko bolj problematična.

Sociološka opredelitev profesionalca se nanaša na določene značilnosti, ki jih mora imeti, torej gre za funkcionalističen pogled. Osrednja ideja profesionalca je, da opravlja družbeno pomembno delo (Hoyle in John, 1996, 4). Zavedamo se, da je krivično do Parsonsa (2007), da tako poenostavljamo njegove razprave o profesionalizmu, pa kljub temu navajamo deset značilnosti profesionalcev:

- opravljajo pomembno družbeno delo;
- za opravljanje svojega dela morajo imeti potrebne znanje in spretnosti;
- pri svojem delu morajo znati reševati zapletene problemske situacije;
- za opravljanje svojega poklica morajo imeti določeno sistematično znanje, ne le znanje na recept (angl. recipe-knowledge);
- potrebna je univerzitetna izobrazba;
- njihovo izobraževanje vključuje tudi poklicne vrednote;
- vrednote so tesno povezane z interesi odjemalcev, kažejo se tudi v etičnem kodeksu;

- svobodni morajo biti pri presoji o tem, kaj je najboljša praksa;
- imeti morajo možnost vplivanja na ustrezno politiko poklica in možnost, da sami nadzorujejo, za kaj so odgovorni, ter so razmeroma avtonomni v odnosu do države;
- dolgo usposabljanje, odgovornost in usmerjenost v svoje stranke jim prinašajo ugled v javnosti.

Tak seznam je lahko problematičen z več vidikov. Pri vseh poklicih, ki jih tradicionalno opravljajo profesionalci (na primer zdravniki, odvetniki, arhitekti, učitelji), niso »izpolnjeni vsi pogoji«, zato so označeni kot »polprofesionalni«. Predvsem pa je tak koncept profesionalizma doživel veliko kritik. Simbolistični in ideološki pogled na profesionalizem se seveda razlikujeta od funkcionalističnega, predvsem ideološki poudarja moč vplivanja določenega poklica na javno mnenje. Za učitelje so v 70. letih prejšnjega stoletja celo dejali, da delujejo po načelu zdravega razuma in da je torej njihova strokovnost zgrajena iz izkušenj in da profesionalnost določajo odnosi med strokovnjakom in njegovim odjemalcem. Potem je tu še vprašanje avtonomije. Mogoče je namreč, da se strokovnjaki skrivajo za avtonomijo in s tem zmanjšujejo odgovornost do svojih »odjemalcev«. Nekateri namreč razumejo profesionalizem tudi v smislu čustvene nevtralnosti (Parsons 2007, 253). Prav tako se nekatere organizacije zapirajo vase, da bi čim bolj obvarovale učiteljev profesionalizem. Enako lahko razumemo tudi etične kodekse. Tudi tu gre za razmerja moči profesije proti njenim strankam. Vprašanjem avtonomije, znanja in odgovornosti se torej ne moremo izogniti, ko govorimo o profesionalizmu, vendar poglobljena obravnava vsakega od teh obsežnih konceptov presega vsebino poglavja.

Ustavimo se najprej pri profesionalnem znanju učiteljev. Pri tem se kot osrednja dilema pojavlja razmerje med akademskim znanjem in znanjem praktikov, na kar opozarja tudi Marentič Požarnik (2001). Učitelji se pogosto pritožujejo, da jim znanje, ki so ga pridobili na fakulteti, ne koristi pri reševanju vsakodnevnih problemov v učilnici, po drugi strani pa kot pglavitno značilnost učiteljev profesionalcev navajajo prav vsebinsko znanje predmeta (Erčulj 2005, 22). Pojavi se še dodatni »zaplet« – namreč to, da je pri učiteljskem poklicu poleg tehničnih znanj (kompetenc) potrebna tudi etičnost. V zadnjem desetletju se zato pojavlja seznam kompetenc, na katere letijo številne kritike, češ da deprofesionalizirajo poklic učitelja in da ponujajo nekakšen model poučevanja, kar zmanjšuje učiteljevo avtonomijo in profesionalno presojo (Erčulj in

Likon 2007, 70). Tudi koncept učitelja – razmišljujočega praktika ima svoje omejitve (Day 1999, 102).

Vprašanja avtonomije učiteljev je predmet številnih raziskav, vendar se ob tem vedno pojavlja tudi vprašanje, ali je številni ukrepi, s katerimi naj bi povečali odgovornost učiteljev, ne omejujejo. Prav tako sodelovanje kot pomemben dejavnik učinkovitosti šol (Fullan in Hargreaves 2000; Erčulj 2000; Stoll, Fink in Earl 2003) lahko ogrozi občutek avtonomije učitelja kot posameznika. Pri učiteljih se namreč pojavlja občutek negotovosti in nejasnosti. Ključna naloga vodij je torej razvijati take vzorce sodelovanja, ki krepijo profesionalnost učiteljev, a pri tem ne zmanjšujejo občutka učiteljeve avtonomije (Požarnik 2007, 89).

V okviru odgovornosti je treba najprej opredeliti (ne)razlikovanje med angleškima pojmom »accountability« in »responsibility«. Medtem ko Hoyle in John (1996, 7) ugotavljata, da ju v angleškem prostoru mnogokrat uporabljajo kot sopomenki, ju Kuzmanić (2008, 32) loči kot obveznost in odgovornost. Filozofskega koncepta odgovornosti ne nameravamo obravnavati, niti ni v naši domeni. Sami razumemo »accountability« kot zunanjo odgovornost organizacije do notranjih in zunanjih udeležencev. Izraža se v transparentnosti delovanja in jo najdemo kot cilj in sredstvo znotraj načel managerializma. Møllerjeva (2007) v tem kontekstu razgradi odgovornost v različne vzorce, ki jih poimenuje politična, legalna, birokratska, profesionalna in tržna. Odgovornost v pomenu »responsibility« obravnavamo »odgovornost posameznika, da zagotovi najboljše za učence« (Reeves 2002, 62). Gre torej za učiteljevo profesionalno odgovornost za etično doseganje ciljev, ki je temelji na sistemu učiteljevih vrednot (Langford 1985, 55). Pri tem sta ključni vprašanji zdrave presoje in odločanja, kar v negotovem okolju, ki ga opredeljujejo različni diskurzi, ni preprosto. Zahtevajo profesionalca z veliko profesionalnega znanja in z možnostjo avtonomnega odločanja. Tu se torej srečajo vse tri razsežnosti profesionalizma: profesionalno znanje, avtonomija in odgovornost.

Professionalizem kot zbir dejavnikov

V zadnjih letih se je ideja učiteljevega profesionalizma razrasla in razširila na številna področja izobraževanja. Najdemo jo v političnih dokumentih, ki opredeljujejo razvoj šolstva in ključne usmeritve za delovanje šol, v razpravah in raziskavah s področja pedagogike, izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter vodenja v izobraževanju, postala pa je tudi zanimiva tema strokovnih in znanstvenih posvetov.

Zanimivo se zdi, da se podobni dejavniki profesionalizma pojavljajo pri večini avtorjev, so pa pogosto predstavljeni kot nekaj gotovega, dokončnega, kar morda niti ni presenetljivo, če vemo, da v strokovni literaturi s področja vodenje v izobraževanju in razvoja šol vendarle prevladuje tehnično-racionalni pogled oziroma celo tehnicistična ideologija (Apple 1992; Simkins 2000; Erčulj 2004).

Day (1999, 5–7) vzporeja razumevanje profesionalizma s spreminjanjem izobraževalnega okolja. Tako loči med »tradicionalnim pojmovanjem učiteljevega profesionalizma« in »novim profesionalizmom«. Tradicionalnemu pojmovanju profesionalizma pripisuje podobno kot nekateri drugi avtorji (na primer Hoyle in John 1996; Marentič Požarnik 2003; Elliott 2004) naslednje dejavnike: posebno strokovno znanje (tehnična kultura), zaveza upoštevati potrebe stranke (poslovna etika), močna skupna identiteta (zaveza poklicu) in kolegialni nadzor nad poklicnimi standardi (profesionalna avtonomija). Glede na to, da učitelji nimajo vedno in v vseh okoljih nadzora nad svojimi standardi, se poklic pogosto uvršča med polprofesionalne. Ob tem se odpre tudi vprašanje »dodeljenega prostora za avtonomijo« (Koren 2007, 151) kot enega od ključnih dejavnikov profesionalizma. Omejitvev zgolj na odločanje o postopkih v učilnici zagotovo vpliva na družbeni ugled, ki ga Hoyle in John (1996), pa tudi Parsons (2007) in drugi avtorji navajajo kot eno od značilnosti profesionalizma.

Med najpogostejše omenjenimi dejavniki, ki zaznamujejo učitelja profesionalca, najdemo: delovanje v timu, pripadnost organizaciji in poklicu, razvijanje lastne profesionalnosti, skupno reševanje problemov, sodelovanje z drugimi udeleženci izobraževanja.

Negotovost v izobraževalnem okolju po Dayevem mnenju (1999, 9) pogojuje nove koncepte profesionalizma, ki se odmikajo od pojmovanja učiteljskega poklica kot individualne prakse v odnosne oziroma sodelovalne oblike profesionalizma. Tak premik v razumevanju je zelo podoben konceptu omejenega in razširjenega profesionalizma (Hoyle in John 1996; Verbiest 2004; Hoyle in Wallace 2006), ki postavlja v ospredje razširjeni profesionalizem kot neke vrste ideal, znotraj katerega bi obogatili in razširili učiteljevo vlogo, s tem pa tudi njegovo odgovornost za kakovost sistema, v katerem deluje.

Čeprav avtorji ključni premik v razumevanju profesionalizma pripisujejo premiku od učitelja individualista v učitelja sodelovalnega praktika, pa ne gre zanemariti še ene razsežnosti razširjenega profesionalizma, ki je povezana z vlogo teorije pri oblikovanju profesionalnega

PREGLEDNICA 5.1 Omejeni in razširjeni profesionalizem

Omejeni profesionalizem	Razširjeni profesionalizem
Prakso razvijamo zgolj na podlagi izkušenj.	Prakso razvijamo z mešanico izkušenj in teorije.
Perspektiva je omejena na »tukaj« in »zdaj«.	Perspektiva zajema širši socialni kontekst izobraževanja.
Dogodki v razredu se obravnavajo osamljeno.	Dogodki v razredu se obravnavajo v povezavi s cilji in politiko šole.
Metode in oblike dela se presojuje z introspekcijo.	Metode in oblike dela se presojuje v sodelovanju s kolegi, o njih se poroča in razpravlja.
Najpomembnejša vrednota je osebna avtonomija.	Najpomembnejša vrednota je sodelovanje.
Učitelji se ob poučevanju ne ukvarjajo z drugimi strokovnimi dejavnostmi.	Poleg poučevanja se učitelji veliko vključujejo v druge strokovne dejavnosti ter v raziskave (v šoli in zunaj nje).
Strokovna literatura ostaja v glavnem na policah.	Redno prebiramo strokovno literaturo.
Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemljemo kot dolžnost.	Strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje jemljemo kot nujen pogoj za lasten razvoj.
Vključujemo se predvsem v praktično naravnane seminarje.	Vključujemo se tudi v teoretične seminarje, ki ne zajemajo »takoj uporabnih« vsebin.

Prerejeno po Hoyle in John 1995.

znanja. Lahko bi rekli, da razširjeni profesionalizem odpira tudi profesionalno podobo učitelja, ki se ne zadovolji zgolj z vlogo »kompetentnega obrtnika« (Moore 2004, 75), temveč s pomočjo teoretičnih konceptov pridobiva podobo intelektualca, ki presega ozko prakso »naučiti se receptov« (Giroux 2006, 74), vendar je ta vidik razširjenega profesionalizma v teoretičnih razpravah večinoma zanemarjen. Podobno opažamo vse bolj tudi v praksi profesionalnega razvoja učiteljev, o čemer razglabljamo v nadaljevanju ob vprašanjih (de)profesionalizacije.

Tudi Hargreaves (2003, 23–29) konceptualizacijo profesionalizma razume kot odgovor na nove izzive v družbi znanja. Izhaja iz podmene, da je učiteljevo delo preveč nadzorovano, na kar opozarjajo številni kritiki neoliberalne politike v izobraževanju (na primer Simkins 2000; Stornach 2000; Zadnikar 2003; Hoyle in Wallace 2006). Učitelji se prav zaradi nadzora nad svojim delom pritožujejo, da je njihova avtonomija načeta, prav tako se omeujeta prožnost in ustvarjalnost, zato ne morejo

več samostojno presojati in se odločati. Po drugi strani pa se v družbi znanja pričakuje, da bodo učitelji postali tako katalizatorji kot tudi ti-sti, ki bodo znali omiliti nevarnosti, ki jih taka družba prinaša (Zadnikar 2003, 15–20), in to v šolah, ki so še vedno organizirane tako kot pred sto leti (Aho 2008).

Družba znanja torej ni čas, ko bi učitelj lahko učil, kot je njemu najljubše. To je namreč tudi čas sumničenja, negotovosti, porabništva in poplave informacij. Učitelj mora zato pri učencih spodbujati ustvarjalnost, fleksibilnost, sposobnost reševanja problemov, zaupanje, iznajdljivost, sposobnost tveganja, reševanja problemov in timskega dela. Od tod izhaja tudi opredelitev novega profesionalizma učiteljev – katalizatorjev družbe znanja (Hargreaves 2003, 24–29). Med najpomembnejše dejavnike se uvršča spodbujanje poglobljenega kognitivnega učenja, ki presega pomnjenje dejstev. Od »že videnega« pri drugih avtorjih Hargreaves našteva še: zavezo nenehnemu profesionalnemu razvoju, sodelovanje v timih sodelavcev in z drugimi partnerji v procesu izobraževanja, posebno s starši, ter razvijanje skupnih izhodišč. Če primerjamo te dejavnike s konceptom razširjenega profesionalizma, najdemo kar nekaj vzporednic, ne glede na drugačno izrazoslovje in izhodišče koncepta.

Kar bi pri učitelju – katalizatorju družbe znanja radi še posebno izpostavili, je:

- razviti sposobnost spreminjanja in tveganja;
- spodbujati zaupanje v procese;
- poučevati drugače, kot so ga poučevali.

Večletne izkušnje z delom v programu Mreže učečih se šol, v katerem usposabljam učitelje za uvajanje izboljšav, namreč kažejo, da sta sposobnosti spreminjanja in tveganja pri naših učiteljih dokaj neizraženi, zato se najbrž tudi izjemno težko otresejo ustaljenih vzorcev delovanja. Opažamo, da je v sistemu še vedno preveč »svetih krav« izobraževanja, na primer vztrajanje pri nekaterih vzorcih domačih nalog (ki jih učenci praviloma prepišejo ali ne naredijo), organiziranje izobraževanj za starše (ki se jih ne udeležujejo), množica pravil (ki se jih ne držijo niti učenci niti učitelji) in podobno, ki jih v šolah ne znajo preseči. Vzroki za tako stanje so večplastni, v okviru obravnavane teme pa lahko z gotovostjo trdimo, da morata tako sistem kot šola ustvarjati manj negotovo okolje, sicer bodo učitelji še naprej iskali »lažno gotovost« (Hargreaves 2000, 174).

Na to lahko navežemo oblike profesionalizma, kot jih pojmuje Sachsova (2007 11–15), povezuje pa jih z oblikami profesionalnega razvoja, kakršne spodbuja država in v katerih se kaže tudi odnos do učiteljskega poklica. Profesionalni razvoj v pomenu »spreminjanje orodij« izhaja iz pojmovanja učitelja kot obrtnika. Govorimo o nadzorovanem profesionalizmu, kjer skrb za profesionalni razvoj prevzema (in seveda nadzira) država. Podobno je s profesionalnim razvojem kot »spreminjanjem modelov«. Tudi tu je glavni namen opremiti učitelje z znanjem in spretnostmi, s katerimi bodo lažje uvajali od države predpisane spremembe. Razlika je samo ta, da posega nekoliko globlje kot le v tehnike, saj se nanaša na vsebino in pedagoško znanje, vendar je učitelj pri tem le nekritičen porabnik znanja, ki mu ga ponujajo različni strokovnjaki (Guskey 2003, 748). Učitelja tako razumemo kot spretnega obrtnika, kar ga uvršča v ustrezljivega profesionalca (Sachs 2007, 13). Bolj aktivno vlogo pri oblikovanju lastnega profesionalizma najdemo v profesionalnem razvoju kot »oživljanju«. Nastajajo profesionalne mreže, učitelji se povezujejo med seboj in gradijo svoj profesionalizem glede na potrebe učencev. Postajajo »refleksivni praktiki«, kar je že od Schönovega znamenitega dela *Educating the Reflective Practitioner* (1987) naprej eden od najpriljubljenejših konceptov učitelja profesionalca. Skozi to metodo se oblikuje sodelovalni profesionalizem, zanj pa je odgovoren vsak učitelj sam.

Povsem drugačna izhodišča za razvoj profesionalizma najdemo v konceptu profesionalnega razvoja kot spreminjanja predstav (Sachs 2007, 15), saj razume učitelje kot snovalce novega znanja. Tako postajajo bolj profesionalno samozavestni, zato si upajo tvegati. Spoštujejo različnost, spodbujajo ustvarjalnost in pri tem sodelujejo s sodelavci, učenci in drugimi udeleženci, zaradi česar se tudi sami spreminjajo (Mockler 2005, 742). Spreminjajo se predstave o ustaljenih vzorcih ravnanja, o vlogi učitelja in znanja, osnova za to pa so podatki, ki jih dobijo predvsem v procesu akcijskega raziskovanja. Odgovornost za profesionalni razvoj torej prevzamejo učitelji, ki prevzamejo tudi pobude in spreminjajo javno mnenje. Lahko bi dejali, da gre za idealni koncept profesionalizma, vendar pa bi se to lahko zgodilo v idealnih okoliščinah. Potrebovali bi odgovorne in motivirane učitelje, ravnatelje, ki bi profesionalni razvoj učiteljev postavili na visoko mesto svojih nalog in bi učiteljem zagotovili tako okolje, v katerem bi lahko tvegali in postavljali na glavo utečene prakse, ki ne delujejo več. Potrebovali pa bi tudi sistem, ki bi dajal učiteljem več avtonomije, jim zaupal, priznaval stro-

kovnost in s tem strokovno avtoriteto. Tako pa se včasih zdi, da šole in sistem namerno zavirajo tak razvoj učiteljev oziroma jih celo deprofesionalizirajo, da jih ohranjajo kot poslušne izvajalce sistemskih reform (Simkins 2000, 321). Hargreaves (2000, 168–170) pa deprofesionalizacijo povezuje s spremembami, ki so posledica globalizacije, na primer mednarodne primerjave, standardi za učitelje in podobni ukrepi kulture pregledovanja (Strathern 2000, 12). Gre za nekakšno vnovično centralizacijo, v kateri učitelji ostajajo izvajalci politike. Postmoderno obdobje profesionalizma, kot Hargreaves (2000) imenuje sedanje izobraževalno okolje, pušča le malo avtonomije učitelju, v glavnem ga omejuje na odločanje o postopkih dela v učilnici. Drugače rečeno, današnji čas ni ravno naklonjen profesionalizaciji učiteljev, verjetno ima res prav Goodson (2003, 126), ki pravi, da smo priča antipatiji do učiteljevega profesionalizma.

Podobna je situacija v slovenskem šolskem prostoru. Po svoje je zagotovo simptomatično, da nimamo resne izvirne študije, v kateri bi se ukvarjali z učiteljevim profesionalizmom. Obstaja nekaj dobrih pregledov tuje literature, obogatenih z izkušnjami domačih avtorjev (na primer Marentič Požarnik 2000; 2007; Kalin 2004; Erčulj, 2005), in objavljena raziskava o profesionalizmu učiteljev angleščine (Cvetek 2005). Opredelitev profesionalizma slovenskih učiteljev bomo tako predstavili le kot sistematično večletno zbiranje zapisov dela v skupinah v programu Šole za ravnatelje in v podiplomskem programu Management v izobraževanju.

Učitelj profesionallec naj bi po mnenju udeležencev teh programov (odgovori učiteljev in ravnateljev se pomembno ne razlikujejo):

- dobro obvladal vsebine predmeta;
- bil strokovnjak na področju poučevanja (pedagoška znanja);
- deloval v timih in drugih oblikah sodelovanja;
- se stalno strokovno izobraževal in usposabljal;
- ravnal etično in tako (p)ostal zgled učencem;
- imel pozitiven odnos do sprememb in jih tudi smiselno uvajal;
- znal vzpostavljati konstruktivne odnose s sodelavci, učenci, vodstvom;
- bil pošten in dosleden.

Pri poglobljeni razpravi se dostikrat izkaže, da je profesionalnost v pomenu obvladovanja vsebin in pedagoških znanj daleč na prvem me-

stu, pomeni jim strokovno avtonomijo in varnost, pa tudi področje, kjer imajo občutek, da lahko ohranjajo in izražajo svojo avtoriteto. Kot smo zapisali že v uvodu, je zlasti naporno spreminjati ustaljene vzorce ravnanja, tako da mnoge od naštetih značilnosti ostajajo na ravni dobrih želja (na primer imeti pozitiven odnos do sprememb, ravnati etično v pomenu dobro za učence). Zagotovo je »krivda« za taka prepričanja večplastna, povezana je tudi z opolnomočenjem, o katerem pišemo v zadnjem delu poglavja. Na tem mestu se sklicujemo le na Sachsovo (2007) in Hargreavesa (2000), ki deprofesionalizacijo povezujeta tudi z vse večjo standardizacijo učiteljskega poklica. Ta se kaže tudi v uvajanju standardov in/ali seznamov kompetenc za učitelje.

Profesionalizem kot seznam standardov in kompetenc³

Že sam poskus, da bi zreducirali kompleksnost učiteljskega poklica na sezname kompetenc in/ali standardov, se z vidika profesionalizma zdi vprašljiv. V samem jedru take metode se kaže poskus deprofesionalizacije (Moore 2004, 65).

Sezname zelenih kompetenc najdemo tako v političnih dokumentih Evropske unije kot pri različnih agencijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev. V brskalniku Google dobimo pri iskanju »standardov za učitelje« več kot pet milijonov zadetkov, kar kaže, da je zadeva zelo aktualna. Tako lahko najdemo številne sezname, ki so jim dodana »navodila za uporabo«. Standardi so namenjeni pridobivanju statusa učitelja in napredovanja (na primer Anglija, Wisconsin, Atlanta), oblikovanju politike izobraževanja in profesionalnega razvoja učiteljev (na primer Queensland), lahko pa določajo, kakšne učitelje potrebujemo za uspešno izvedbo kurikula (na primer New Jersey), medtem ko so sezname zelenih kompetenc učiteljev v političnih dokumentih (na primer UNESCO ali OECD) zapisani kot priporočila državam, kako naj usmerjajo izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

V Angliji razumejo nacionalne profesionalne standarde kot »izjavo o učiteljevih profesionalnih lastnostih, znanju in razumevanju ter poklicnih spretnostih« (TDA 2007, 2). Kot večina njihovih nacionalnih pobud so tudi standardi strukturirani tako, da omogočajo dokaj natančno presojo. Predstavili bomo samo en primer standardov, s katerimi dobi uči-

3. V besedilu uporabljamo izraza kot sopomenki, podobno kot Moore (2004), ki pravi, da so v Angliji sezname kompetenc spremenili v standarde. Tudi pri pregledu podobnih seznamov v drugih državah nismo opazili pomembnih konceptualnih razlik.

telj status usposobljenega učitelja, kar bi v našem prostoru pomenilo strokovni izpit. Hkrati pa ti ključni standardi veljajo na vseh točkah učiteljeve kariere (TDA 2001, 4).

Med profesionalne lastnosti prištevajo: odnose z otroki in mladino, spoštovanje okvirov (v nadaljevanju je razloženo, da gre za spoštovanje zakonodaje in zavedanje poklicnih dolžnosti učiteljev), sporazumevanje, osebni profesionalni razvoj.

Profesionalno znanje in razumevanje obsega: učenje in poučevanje, preverjanje in ocenjevanje, predmet in kurikulum, bralno pismenost, matematično pismenost in IKT, dosežke in različnost, zdravje in otrokove pravice.

Učitelj mora imeti razvite tudi določene spretnosti, in sicer: načrtovanje, poučevanje, preverjanje, ocenjevanje in dajanje povratne informacije, spremljanje poučevanja in učenja, učno okolje, timsko delo in sodelovanje.

Čeprav sta, na primer, učenje in poučevanja opredeljena dokaj široko, splošno, tako da dopuščata učitelju dovolj avtonomije, ne moremo mimo opredelitev, kot so doseganje ciljev, uvajanje e-učenja, uporaba metode razlage, spraševanja, razprave, kar po našem mnenju nakazuje pojmovanje učitelja kot obrtnika.

Ne glede na to, da so standardi, ki jih uporabljajo v Queenslandu v Avstraliji, namenjeni predvsem profesionalnemu razvoju učiteljev, in ne pridobivanju licence, se od angleških ne razlikujejo prav dosti. Obsegajo 12 področij, ki se med seboj prepletajo in predstavljajo spretnosti in znanje, ki ga potrebujejo učitelji za ustvarjanje ustreznih učnih izkušenj za posameznike in skupine učencev (Queensland Education Department 2005, 3). Učitelj si oblikuje svoj razvojni načrt, da bo dosegel te predpisane standarde, in sicer: ustvarjanje fleksibilnega in inovativnega učnega okolja za posameznike in skupine, razvijanje bralne in matematične pismenosti, oblikovanje intelektualno spodbudnih učnih izkušenj, povezovanje učnih izkušenj v šoli z okoljem, ustvarjanje inkluzivnih in sodelovalnih učnih izkušenj, vključevanje IKT za spodbujanje učenja, ocenjevanje znanja in poročanje, spodbujanje socialnega razvoja in sodelovanja mladih, ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja, vzpostavljanje vezi s širšo skupnostjo, sodelovanje v strokovnih timih ter zaveza profesionalni praksi.

Primerjava med obema zbirkama standardov nam pokaže, da gre za podobno opredelitev dejavnikov, ki naj bi označevali idealno želeno znanje in vedenje učiteljev. Medtem ko avstralski standardi nekoliko bolj

poudarjajo sodelovanje z okoljem, se angleški bolj usmerjajo v delo v učilnici. Tudi v različnih ameriških zveznih državah standardi ne prinašajo ničesar povsem novega, drugačna je le razdelitev področij, ponekod so širša, splošnejša, drugod pa zelo razdrobljena. Vsekakor pa se zdi, da postane učitelj s tem le skupek znanj in spretnosti. Na nevarnost take metode sta opozarjala že Fullan in Hargreaves (2000, 45), saj trdita, da moramo učitelja obravnavati kot celotno osebnost.

Med kompetencami, ki jih najdemo v političnih dokumentih, bi izpostavili analizo, ki jo je pripravil Eurydice (v Razdevšek Pučko 2004). V njej ugotavljajo, da danes nobena država pri postavljanju zahtev za učitelje ne razmišlja več samo o klasičnih (specifičnih) kompetencah, ki so vezane na delo z učenci, na učenje in poučevanje. Ob teh »klasičnih« zahtevah so v analizi opredelili pet področij, ki jih ocenjujejo kot nove (angl. *new competences now expected of teachers*), in sicer: poučevanje z uporabo sodobne izobraževalne tehnologije (IKT – informacijsko komunikacijske tehnologije), integracija otrok s posebnimi potrebami, delo s skupinami različnih otrok, tudi multikulturno mešanih skupin, management šole in konfliktni management. Natančnejši pregled pa pokaže, da ni naštetega nič novega, česar ne bi našli v tem ali onem seznamu standardov pod drugačnimi oznakami.

Tudi Slovenci si, po pisanju in različnih pobudah sodeč, prizadevamo, da bi dobili svoj seznam standardov in/ali kompetenc za učitelje, ki bi omogočali večjo preglednost (ali nadzor?) nad programi izobraževanja in usposabljanja učiteljev, hkrati pa bi omogočili ravnateljem bolj enoznačno spremljanje učiteljevega dela. Marentič Požarnikova (2007, 45) navaja pet kategorij kompetenc, ki so nastale na podlagi izkušenj učiteljev in njihovih izobraževalcev ter »destilata« tujih seznamov, in sicer:

1. učinkovito poučevanje,
2. vseživljenjsko učenje,
3. vodenje in komunikacija,
4. ocenjevanje,
5. širša profesionalna kompetentnost.

Avtorica meni, da tak širši dogovorjeni seznam potrebujemo kot vodilo pri sestavljanju novih programov za izobraževanje učiteljev, lahko so osnova za akreditacijo programov in institucij, ki jih izvajajo, ponujajo oprijemljiva merila za podeljevanje licence na koncu pripravništva, ravnateljem pa so v pomoč pri (samo)evalvaciji delovanja šol ter pri načrtovanju kariere in sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Podobne prednosti »priznava« kompetencam in standardom tudi Moore (2004, 81), med drugim:

- pomoč izobraževalcem učiteljev in študentom pedagoških fakultet za uspešnejše spremljanje in ocenjevanje dela,
- boljše razumevanje razmerja med načrtovanjem, cilji in evalvacijo, posledično pa tudi boljša praksa na tem področju,
- poudarjanje, da mora učitelj nenehno posodabljati svoje znanje in da se ne more zanašati zgolj na izkušnje,
- vztrajanje pri tem, da mora učitelj uporabljati zelo različne strategije in gradiva za doseganje učnih ciljev.

Kompetence naj bi torej omogočile predvsem preglednost in primerljivost v programih za izobraževanje in usposabljanje učiteljev, usmerjale naj bi politiko profesionalnega razvoja v šolah in v sistemu, hkrati pa ravnateljem in zagotovo tudi izobraževalnim oblastem pomagale pri spremljanju in nadziranju dela učiteljev. Gre za značilen jezik kvantifikacije in managerializma in za poskus narediti učiteljevo delo čim bolj transparentno. Še zlasti bi radi opozorili na problem univerzalizma, ki prevladuje v jeziku managementa. Ta namreč povzdiguje enakost na račun različnosti (Parker 2002, 15).

Tako Moore (2004) kot nekateri drugi avtorji (na primer Strathern 2000; Simkins 2000) vidijo v kompetencah in standardih resno nevarnost za deprofesionalizacijo učiteljskega poklica, še posebno kadar postanejo osrednja tema izobraževalnega diskurza. Problem namreč niso samo univerzalizem, omejeni sezname kompetenc in vprašanje izbora ustreznih kompetenc (Moore in dr. 2002, 559), torej kdo jih določa, temveč tudi preskok od koncepta izobraževanja za učiteljski poklic k treningu. To seveda pomeni nedopustno siromašenje poklica samega kot spreminjanje konceptov profesionalizma učiteljev. Kaj namreč pomeni tak premik? To, da učitelja opremimo z znanjem in spretnostmi in jih »po potrebi« spreminjamo – v skladu s tehnološkimi, organizacijskimi in tržnimi potrebami. Tudi po mnenju Sachsove (2007, 12) gremo pri takem načinu usposabljanja učiteljev v napačno smer, v smer nadzorovanega profesionalizma, ko učitelja razumemo kot obrtnika in ga v enem popoldnevu usposobimo na primer za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Naše izkušnje na tem področju kažejo podobno sliko. Na vprašanje učiteljem, kaj pričakujejo od celoletnega programa za usposabljanje za vodenje razreda, je večina odgovorov zelo jasno usmerjenih v pridobiva-

nje tistega znanja in tistih veščin, ki bodo neposredno uporabni v učilnici. Če bi iskali »krivdo« za tako stanje, bi zagotovo morali analizirati tako programe za usposabljanje učiteljev kot širše družbene okoliščine učiteljevega dela. Eden od vzrokov je najbrž tržna ponudba programov, v katerih izvajalci obljublajo razvoj določenih kompetenc, za katere se učitelji tradicionalno čutijo neusposobljeni (na primer komunikacija z učenci, delo s problematičnimi učenci), programi pa se dejansko izvajajo na ravni treningov. Drugi, veliko hujši zalogaj, pa je sistematično siromašenje koncepta učiteljevega profesionalizma, ki spreminja učitelje v izvajalce nacionalne politike in jim pri tem ne priznava znanja in sposobnosti, da bi sodelovali pri njenem oblikovanju. Še več, učitelj, ki dvigne svoj glas in argumentirano zavrne določene rešitve, je praviloma nezaželen.

Skrb vzbuja občutek, da vsaj na področju izobraževanja v resnici postajamo družba kompetenc in te od učiteljev tudi pričakujemo. Navsezadnje tudi novi programi usposabljanja strokovnih delavcev v okviru programov Evropskega socialnega sklada predvidevajo, da bomo v treh letih povprečno v sedmih dneh usposobili skoraj 14.000 učiteljev in vodstvenih delavcev za zahtevna področja, kot so vključevanje otrok s posebnimi potrebami, za socialne in državljanske kompetence, učenje učenja in podobno. Pri tem je treba zlasti poudariti, da so vsebine usposabljanj vnaprej določene, s tem pa tudi cilji in pričakovani rezultati. Morda bi lahko poiskali vzporednice z Moorovim razmišljanjem (2004, 170), češ da s tem namerno usmerjamo pozornost k temu, kaj naj bi znali učitelji, in zamegljujemo sliko o tem, kaj na bi znali učenci. Nehote se nam postavi vprašanje, komu je v resnici namenjeno izobraževanje in kaj pričakujemo od sistema. Natrenirane ali kritične mlade? Konkurenčne ali razmišljujoče? Za izobraževanje kritične, razmišljujoče, samozavestne in odgovorne mladine pač potrebujemo več kot sezname kompetenc in standardov, ki usmerjajo trening učiteljev. S tega stališča je profesionalizem, ki temelji na kompetencah, pot k deprofesionalizaciji učiteljskega poklica.

Opolnomočenje, (re)profesionalizacija učiteljev in avtoriteta

Vprašanje učiteljeve avtoritete se torej odpre že pri sami opredelitvi učiteljskega poklica kot profesije, saj večinoma ne gre za strokovno, ampak politično vprašanje (Beckmann in Cooper 2004, 2–5). Možnosti za to, da si pridobi poklic ustrezen status na ravni države (temu bi morda lahko rekli institucionalno-državna avtoriteta) so omejene že samo s tem, da

si država oziroma izobraževalna oblast pridobi vlogo in pravico postavljati standarde za učitelje in ne nazadnje določiti državni kurikulum. Ob tem se odpira vprašanje učiteljeve strokovne moči,⁴ ki jo vztrajno zmanjšujemo s tem, da učiteljev ne vključujemo v oblikovanje izobraževalne politike, hkrati pa jim nalagamo odgovornost za rezultate, za znanje, ki naj ga učenci pridobijo v času šolanja, pa tudi za njihovo vzgojo. Zato je po svoje razumljivo, da si želijo receptov, kako biti kos svoji vlogi, hkrati pa smo lahko zaskrbljeni, da vsi skupaj pristajamo nanje. S tem namreč hote ali nehote ožimo koncept učiteljevega profesionalizma in ga omejujemo. Pristajamo na poenostavitev kompleksnosti učiteljevega dela na ravni prenašanja organiziranega znanja (Porcheddu 1996, 168), dokončnih resnic in hipnih odgovorov. S tem pristajamo na nekaj, kar Hargreaves (2000, 142–146) imenuje predprofesionalno obdobje učiteljevega delovanja in ga postavlja v obdobje 30.–60. let prejšnjega stoletja. Proces poučevanja je bil popolnoma usmerjen v učitelja, sodelovanje učencev v procesu učenja je nadzoroval učitelj, njihove individualne potrebe niso bile preveč pomembne. Zato je bilo poučevanje tehnično gledano precej preprosto. Govorimo o obdobju pedagoške predvidljivosti, tako da so lahko izkušeni učitelji prenašali svoje izkušnje neposredno na novince. Takrat namreč postanejo pomembne tehnike, metode in recepti. Tega pa v obdobju, ko ne moremo in ne smemo več govoriti o eni sami politični ideologiji, o enem samem »pravilnem« znanju ali o eni sami resnici, ne potrebujemo.

V skladu s temi idejami bomo v sklepnem delu iskali možnosti in poti za krepitev učiteljeve racionalne avtoritete, ko učitelj ne [le] dopušča, temveč celo išče nenehno preverjanje in kritiko tistih, ki so mu podrejeni (Kroflič 1997, 133). Gre torej za poskus iskanja odgovorov na vprašanje, kako opolnomočiti in/ali reprofesionalizirati učitelja za suvereno delovanje v prostoru različnih diskurzov.

Izraz opolnomočenje se pogosto pojavlja v raznih dokumentih razvojnih agencij, pa tudi v vladnih dokumentih, ki se nanašajo na razvojne programe marginaliziranih skupin. Razlage pomena besede so številne, najpogostejše se pojavi kot spodbujanje sposobnosti posameznikov ali skupin, da se smotrno odločijo in da te odločitve spremenijo v zelene cilje (Alsop, Bertelsen in Holland 2006, 1). Če se poglobimo v semantiko besede, ugotovimo, da gre pri opolnomočenju za to, da nekdo dobi moč

4. Izhajamo iz domneve, da odnosi med učenci in učitelji kot vodji razreda temeljijo predvsem na ekspertni moči (Evertson in Weinstein 2006).

oziroma da ima polno moč. Taka razlaga postane problematična takoj, ko se vprašamo, kdo bo spodbujal sposobnosti posameznikov, še bolj pa, ko se vprašamo, kdo lahko »deli moč« in ima pooblastila⁵ za to. Dollar in Kraay (2006, 37) sicer trdita, da z opolnomočenjam izboljšujemo delovanje posameznikov in skupin, vendar moramo hkrati preoblikovati strukture, ki omogočajo njihovo odločanje. S tem spremenimo tudi razmerja moči, kar zagotavlja večjo decentralizacijo in bolj demokratičen sistem. Spet se odpirajo temeljna vprašanja o položaju učiteljev in o tem, ali gre pri učiteljskem poklicu v resnici za profesijo, ki jo opredeljujejo znanje, avtonomija in odgovornost, ali za poklic, ki temelji na odzivnosti, fleksibilnosti in učinkovitosti, kar označuje t. i. managerialistični profesionalizem in vodi v deprofesionalizacijo (Simons in Kelchtermans 2008, 292).

Ker smo to problematiko kritično presodili že ob konceptu učiteljevega profesionalizma, ki ga opredeljujejo sezname kompetenc, bomo navsezadnje poskušali poiskati možnosti za opolnomočenje učiteljev. Pri tem bi radi opozorili, da opolnomočenja ne pojmujeemo kot procesa »daj-dam«, v katerem bo ravnatelj oziroma vodja pripravil ustrezne okoliščine, učitelji pa bodo v zameno dobro delali, temveč kot zavzetost učiteljev, da postanejo intelektualci v pomenu biti odprt človek, ki se je voljan učiti in čuditi (Rutar 2002, 8), ter hkrati dvomiti o enotnih pravilih in hitrih rešitvah. Naše izkušnje z usposabljanjem učiteljev in ravnateljev kažejo, da jih vse več in pogostejše išče enoznačne, predvsem pa uporabne, funkcionalne rešitve. Takoj ko pristanemo na tak način opolnomočenja in ga po možnosti še spodbujamo, pristanemo tudi na razintelektualizacijo izobraževanja.

V konceptu opolnomočenja morajo torej nastajati nova razmerja moči in novi odnosi med učitelji in sistemom, ki temeljijo na enakopravnosti moči in demokratizaciji odnosov med učitelji in izobraževalnimi oblastmi (Peček in Lesar 2006). Od učiteljev ne moremo zahtevati samo odgovornosti v obliki rezultatov, števil in preglednic, v zameno pa jim dajati možnost, da sami odločajo o postopkih v učilnici. Znebiti se moramo tehničnega nadzora in s tem razvrednotenja strokovne usposobljenosti (Apple 1992, 71), zavreči vnaprej pripravljene pakete gradiv in učnih priprav in ne slepo pristajati na željo učiteljev, da bi z usposabljanja prinesli nekaj koristnega, kar bi lahko kar takoj preizku-

5. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika namreč najdemo razlago pojma »opolnomočen« tudi kot arhaično besedo za »pooblaščen«.

sili pri svojem delu z učenci. Mit ali resničnost? Verjetno nekje vmes, potrebno pa bo precej časa in predvsem zavzetosti učiteljev in vseh, ki delujemo v tem sistemu na kateri koli ravni. Verjamemo, da izobraževalne oblasti niso navdušene nad tem, da bi izgubile moč odločanja in oblikovanja izobraževalne politike, na kar nas opozarja že Apple (1992).

Problem pa najbrž tiči tudi pri učiteljih samih. Novo razmerje moči se namreč ne bo vzpostavilo tako, da bodo izobraževalne oblasti kar same odstopile del svoje moči učiteljem pri oblikovanju izobraževalne politike. Sami bodo morali pokazati voljo in angažiranost za delovanje zunaj organizacije. John (2008, 17) namreč opozarja, da lahko »dušo profesionalizma« obudijo le učitelji sami z aktivnim delovanjem v javnosti in predvsem z etičnim ravnanjem. Samo tako se lahko zgodi »preporod profesionalne avtoritete«. Podobno o učiteljevi aktivni vlogi v reprofesionalizaciji razmišlja tudi Sachsova (2003, 180). Njen poziv k »aktivnemu profesionalizmu« se nanaša na skupno delovanje za doseganje strateških ciljev, na povezovanje v mreže in oblikovanje zaveznitva med izobraževalnimi oblastmi, strokovnimi združenji in organizacijami v širši skupnosti. Aktivni profesionallec prevzame odgovornost za lasten strokovni razvoj in deluje v različnih strokovnih skupnostih.

Tako lahko učitelj sicer dobiva moč, a sistem mu jo mora priznati, ga torej opolnomočiti v pravem pomenu te besede. Lahko pa pogledamo na razmerje moči iz drugega zornega kota. Morda pa je sistem sam premalo profesionalno močan in ne zazna učiteljeve strokovnosti, še manj pa jo zna izkoristiti za oblikovanje politike, in kar je najpomembnejše – znanja. Torej je treba opolnomočiti sistem sam. Menimo, da se to lahko dogaja le v nenehnem procesu sovplivanja med učitelji in sistemom. Gre za dinamično razmerje moči, ko je sistem ne more izražati brez učiteljev in učitelji ne brez sistema. V našem okolju tega zavedanja še ni dovolj, saj učitelje tako v političnih kot v strokovnih razpravah nenehno pozivamo k razvijanju različnih kompetenc, sistem pa jim bo omogočil oziroma »dovolil«, da jih uporabijo. Na tako situacijo lahko gledamo kot na začaran krog, lahko pa kot na polje priložnosti za razvijanje in krepitev učiteljeve avtoritete.

Literatura

- Aho, E. 2008. Inovativnost in ustvarjalnost za bolj pravično in učinkovito Evropo: primer izobraževanja. Uvodni referat na konferenci Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti, Brdo.

- Alsop, R., M. Bertelsen in J. Holland. 2006. *Empowerment in practice – from analysis to implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Apple, M. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Beckmann, A., in C. Cooper. 2004. Background – ‘globalisation’ and the new managerialism. *The Journal for Critical Education Policy Studies* 2 (2): 1–16.
- Cvetek, S. 2005. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Rado-vljica: Didakta.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Deal, T. E., in A. A. Kennedy. 2000. *The new corporate culture: revitalizing the workplace after downsizing, mergers and reengineering*. London: Texere.
- Dollar, D., in A. Kraay. 2006. Neither a borrower nor a lender: does China’s zero net foreign asset position make economic sense? *Journal of Monetary Economics* 53 (5): 943–971.
- Elliott, J. 2004. Making teachers more accountable: models, methods and processes. *Research Papers in Education* 19 (1): 7–14.
- Erčulj, J. 2000. Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v mrežah učečih se šol. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 26–31.
- . 2004. Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70–88.
- . 2005. Učiteljev profesionalizem. V *V učence usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J., in B. Likon. 2007. Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 67–74.
- Evertson, C. M., in C. S. Weinstein. 2006. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Giddens, A. 2000. *Tretja pot: obnova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis.
- Giroux, H. 2006. Higher education under siege: implications for public intellectuals. *Thought and Action* 22 (Fall): 63–78.
- Goodson, I. 2003. *Studying teachers’ lives*. London: Routledge.
- Guskey, T. 2003. What makes professional development effective. *Phi Delta Kappan* 84 (19): 725–753.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional le-

- arning. *Teachers and Teaching: History and Practice* 6 (2): 151–182.
- . 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hoyle E., in P. D. John. 1996. *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hoyle, E., in M. Wallace. 2006. *Educational leadership: ambiguity, professionals and managerialism*. London: Sage.
- John, P. D. 2008. The predicament of the teaching profession and the revival of professional authority: a parsonian perspective. V *Teaching: professionalization, development and leadership*, ur. D. Johnson in R. Maclean, 11–25. Dordrecht: Springer.
- Kalin, J. 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (2): 25–36.
- Kodelja, Z. 2002. Enakost in svoboda: temeljni vrednosti demokracije in šole. *Sodobna pedagogika* 53 (5): 10–23.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kovač Šebart, M., in Z. Medveš. 2002. Šola in demokracija. *Sodobna pedagogika* 53 (5): 6–9.
- Krek, J., ur. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. 1997. *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kuzmanič, T. 2008. *Managerski diskurz: etične, politične, ideološke in komunikacijske dimenzije*. Koper: Fakulteta za management.
- Langford, G. 1985. *Education, persons and society*. London: Macmillan.
- Lyotard, J. F. 1984. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- . 2001. Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 64–80.
- . 2003. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- . 2007. Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje* 38 (5): 44–50.
- Medveš, Z. 2002. Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika* 53 (5): 24–41.
- Mockler, N. 2005. Trans/forming teachers: new professional learning and

- transformative teacher professionalim. *Journal of Inservice Education* 31 (4): 733–746.
- Moore, A. 2004. *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Moore, A., G. Edwards, D. Halpin in R. George. 2002. Compliance, resistance and pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal* 28 (4): 551–565.
- Møler, J. 2007. School leadership and accountability: moving beyond standardization of practice. In *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*, ed. M. Brejc, 1–8. [Http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/001-008.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/001-008.pdf).
- Pace, R., in C. Hemming. 2006. *Classroom authority*. London: Chapman.
- Parker, M. 2002. *Against management*. Cambridge: Polity.
- Parsons, S. 2007. Teachers as professionals: scientific discourse and the use of research. *European Journal of Teacher Education* 30 (3): 249–265.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Porcheddu, A. 1996. Izobraževanje učiteljev. V *Vsebine in problemi sodobne pedagogike*, ur. M. de Bartolomeo in M. Tiriticco, 123–148. Nova Gorica: Educa.
- Razdevšek Pučko, C. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Posebna izdaja, *Sodobna pedagogika* 55:52–74.
- Reeves, J. 2002. *Performance management in education: improving practice*. London: Sage.
- Rifkin, J. 2001. *The age of access*. New York: Penguin Putnam.
- Rutar, D. 2002. *Učitelj kot intelektualac*. Radovljica: Didakta.
- Sachs, J. 2003. Teacher professional standards: controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (2): 175–186.
- . 2007. Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Professional challenges for school effectiveness and improvement in the era of accountability: Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*, ed. M. Brejc, 9–20. [Http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf).
- Scherp, H. Å. 2008. Leading a learning school in the age of new public management. Uvodni referat na konferenci ENIRDELM, Bergen, Norveška.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Simkins, T. 2000. Education reform and managerialism: comparing the experience of schools and colleges. *Journal of Educational Policy* 15 (3): 317–332.
- Simons, M., in G. Kelchtermans. 2008. Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders, Belgium. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (4): 283–294.
- Strathern, M. 2000. New accountabilities: anthropological studies in audit, ethics and the academy. V *Audit Cultures 2000*, ur. M. Strathern, 1–18. London, New York: Routledge.
- Stoll, L., D. Fink in L. Earl. M. 2003. *It's about learning (and it's about time)*. London: RoutledgeFalmer.
- Stronach, I. 2000. Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality procedures. V *Ways towards quality in education*, ur. I. Stronach, N. Trunk Širca in N. Dimc, 27–37. Ljubljana: Open Society Institute Slovenia in National Leadership School; Koper: College of Management.
- TDA. 2001. TDA guidance for newly qualified teachers. [Http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/core_standards_guidance.pdf).
- . 2007. Professional standards for teachers. [Http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx](http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx).
- Queensland Education Department. 2005. Professional standards for teachers. [Http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf](http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf).
- Trice, H. M., in J. M. Beyer. 1993. *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Trnavčević, A., in V. Logaj. 2008. From quality to audit culture: who dares to say NO? Predstavljeno na konferenci TEPE, Ljubljana. [Http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Trnavcevic_Logaj.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Trnavcevic_Logaj.pdf).
- Verbiest, E. 2004. Skupnost učečih se strokovnjakov: nova paradigma ne-nehnega razvoja šol in učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (1): 31–42.
- Zadnikar, D. 2003. Šola pod neoliberalizmom. V *Uspešnost in pravičnost v šoli*, ur. C. Razdevšek Pučko in M. Peček, 11–48. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

6 Transformacijsko vodenje v vzgojno-izobraževalnih zavodih

Dejan Hozjan

Uvod

Kakovost dela vzgojno-izobraževalnih zavodov je precej pogojena z vodstvom in načinom vodenja. Slednje postane še opaznejše v obdobju nestanovitnosti in hitrih zunanjih sprememb. Povzročajo jih številni dejavniki, na primer družbena percepcija in motivacija za izobraževanje, spremenjena pričakovanja in potrebe udeležencev, tržne razmere, zakonodaja, družbene vrednote, demografske spremembe, tehnološki napredek. Izobraževalna sfera mora slediti priložnostim in se izogibati nevarnostim, ki jih ponuja današnje turbulentno okolje.

Odzivanje na hitre spremembe so za vodstvo vzgojno-izobraževalnih zavodov največji izziv, kajti šele ob iskanju in udejanjanju rešitev se pokaže kakovost njihovega vodenja. Zagotovo pa se vodstvu vzgojno-izobraževalnih zavodov – ob intenzivnem pojavu družbenih, kulturnih in ekonomskih sprememb – pojavlja vprašanje, ali se na zunanje spremembe odzvati z notranjimi. Če je odgovoro pritrdilen, se odpirajo številna nova vprašanja, na primer kdaj se mora vodstvo odzvati na zunanje spremembe, kako, kakšne rešitve ponuditi in kako jih udejanjati v kolektivu. Odgovore na ta vprašanja strokovnjaki s področja organizacije in managementa iščejo že od 19. stoletja naprej. Njihove rešitve so se gibale od »trdih« (na primer avtoritarne) do »mehkejših« slogov (na primer demokratičnega). Do danes pa se je v praksi intenzivneje pojavljala težnja po vzpostavljanju t. i. transformacijskega sloga vodenja, ki se je v teoriji prvič pojavilo leta 1978 pri politologu Jamesu McGregoru. Slednje se pogosto interpretira kot učinkovito orodje za kakovostno odzivanje na družbene spremembe, ki sočasno zasleduje načela demokratičnosti in participacije zaposlenih pri vodenju in razvijanju vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Diahroni odmik od prvih teoretičnih podlag transformacijskega sloga in današnje konkretne izkušnje vodenja različnih vzgojno-izobraževalnih zavodov vzbujajo potrebo po reflektivnem razmisleku o vplivu tega sloga vodenja na zadovoljevanje potreb zaposlenih (po participaciji). Zagotovo ni smiselno in utemeljeno črno-belo vrednotenje stila, je pa

treba osvetliti globino odnosa med vodjem in zaposlenim v vzgojno-izobraževalnem zavodu ob uresničevanju transformacijskega sloga vodenja. Še posebno smiselno je razmisliti o tem, ali je transformacijsko vodenje res tako demokratično, kot je večinoma predstavljeno v strokovni literaturi.

Vodenje alias vplivanje?

Da bi lahko razumeli, kako transformacijski slog vodenja vpliva na medsebojne odnose med vodstvom zavoda in zaposlenimi ter zadovoljuje potrebe slednjih, je uvodoma treba osvetliti razumevanje samega procesa vodenja. Kratek kronološki pregled pokaže, da so se strokovnjaki managementa že od začetka razvoja klasične teorije organizacije, tj. ob koncu 19. in v začetku 20. stoletja, srečevali z vodenjem kot s segmentom organizacije proizvodnje. Ne samo da je klasična teorija organizacije spodbudila razmišljanje o zaposlenem kot enem od elementov proizvodnje (in opravljanja storitev), pojavilo se je tudi vprašanje o vlogi in načinih vodenja organizacij. V tem obdobju je stopnja tehnološkega razvoja začela omogočati masovno proizvodnjo in pojavila se je težja po nenehnem poviševanju produktivnosti. Bistven element za razvoj prvih teorij vodenja je razumevanje vzpostavitve odnosa med strojem in zaposlenimi ter umestitev slednjega v proizvodni proces. Organizacija dela ob koncu 19. stoletja je zahtevala, da se zaposleni prilagajajo in podredijo potrebam strojev. Od vodstva pa se je zahtevalo, da svoje naloge izvaja avtoritarno. To se je kazalo predvsem tako, da sta bila za vodjo pomembnejša njegov položaj, ki ga zaseda, in moč, ki iz tega izhaja, kot pa sam proces, ki bi ga moral opravljati, torej vodenje. Takšen slog vodenje je poudarjal moč, zahtevnost, nepopustljivost, nestrpnost in nezizprosnost vodje, pri čemer zaposleni niso imeli pravice spraševati in razmišljati. Njihovo motivacijsko sredstvo tako ni izhajalo iz notranjih vzgibov, ampak je bilo delo le kot sredstvo za doseg cilja – plačilo po opravljenem delu. Izključno avtoritarno vodenje, ki je prevladovalo in ustrezalo takratni stopnji razvoja in obstoječi ideologiji takratnega časa, je v sredini 20. stoletja začelo izpodrivati bolj demokratično vodenje. Nanj je pomembno vplivalo vzpostavljane prvih osnov teorije o medčloveških odnosih. S teorijo medčloveških odnosov se je namreč izrazito spremenila percepcija posameznika v proizvodnem procesu in opaziti je bilo težnjo po razvoju medosebnih odnosov, upoštevanju posameznika itn. Delovne naloge vodstva organizacij niso bile samo v okviru nadziranja in kontroliranja proizvodnega procesa, ampak se je intenzivneje

pojavaljo vprašanje medosebnih odnosov in socialne dinamike v organizaciji.

Vprašanje vodenja pa ni bilo samo fenomen obdobja, ki ga je porajal demokratični slog vodenja, z njim se intenzivno ukvarjamo še danes. Obstajajo številne opredelitve vodenja. Definiranje vsebine je odvisno tudi od tega, kako široko želimo vodenje proučevati. Tuja in domača literatura namreč pojem vodenja razlagata z dvema terminološkima načeloma, in sicer »management« in »leadership«. Terminološko načelo »management« zagovarja tista teoretična smer, ki razume vodenje v širšem smislu. Načelo »leadership« pa razlaga vodenje v ožjem smislu. V širšem smislu je vodenje razumljeno kot komponenta managementa¹ in ga lahko opredelimo kot delo z zaposlenim ali s skupino zaposlenih z namenom dosegati določene organizacijske cilje (Bass 1990, 136). Vsebinska in smisel vodenja sta v doseganju organizacijskih ciljev z instrumenti vplivanja, spodbujanja in usmerjanja zaposlenih v organizaciji, kar skupaj z drugimi funkcijami managementa pripomore k učinkovitosti in uspešnosti organizacije kot celote. Na drugi strani pa se koncept vodenja v smislu »leadership« pojavi, kadar želi vodja vplivati na vedenje zaposlenega ali skupine zaposlenih z namenom dosegati določene cilje, ki niso nujno v skladu s cilji organizacije. Slednje je temeljni razlog, da je vodenje v ožjem smislu pogosto opredeljeno z bolj ali manj splošnimi definicijami. Tako Dessler (2000, 52) pravi, da je vodenje dinamičen proces dela v skupini, kjer en posameznik v določenem časovnem obdobju v okviru dane organizacije vpliva na delovanje drugih članov skupine z namenom izvrševati skupne naloge ali dosegati skupne cilje. Iz navedene definicije jasno veje misel, da so skupne naloge in cilji podlaga za vodenje. Slednje pa a priori ne pomeni, da so skupni cilji identični ciljem organizacije. Celo več, Dessler s svojo opredelitvijo opozarja, da je »en posameznik« v organizaciji tisti, ki pogojuje in uravnava proces vodenja. V tem kontekstu je mogoče razumeti tudi Bassovo definicijo vodenja, kot interakcijo med člani skupine, kjer so vodje nosilci sprememb, osebe, katerih dejanja vplivajo na druge ljudi bolj, kot drugi ljudje vplivajo nanje (Bass 1990, 34). Iz tega lahko sklepamo, da je vodja pravzaprav tisti subjekt, ki v interakciji z drugimi člani organizacije ureničuje bolj ali manj skupne (oziroma organizacijske) cilje. Vodenje je interaktiven proces, ki vključuje različne ljudi, ki vplivajo drug na drugega

1. Vodenje v managementu je danes poleg funkcij načrtovanja, organiziranja in koordiniranja njegova četrta temeljna funkcija.

(Yukl 2001, 3–5). Uporablja se za strukturiranje dejavnosti in odnosov v skupini ali organizaciji, s tem da vpliva na dejavnost, prepričanja in vrednote drugih z namenom organizirati in izvrševati politiko vodenja (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999, 6). Pomembnost vodenja je, da vodja »pomaga« skupini in posamezikom znotraj nje, da se učinkovito organizirajo ter ohranjajo in vzdržujejo medsebojne odnose, da bi s skupnim delom dosegali zastavljene cilje organizacije (Yukl 2001, 14).

Novovalovski management iz 70. let 20. stoletja, ki je pomenil konec enopomenske opredelitve vodenja, je postavil nove smernice v sodobnem spoprijemanju s spremembami. Tako kot klasične teorije je tudi novi val interpretacijo vodenja gradil na liku vodje. Vendar se oba koncepta korenito razlikujeta v razumevanju delovanja organizacije. Če je bila za klasike izhodiščna urejena in stabilna organizacija, ki je potrebovala hladnega, ukazovalnega, vzvišenega in karizmatičnega vodjo, pa novi val zasleduje aktivnega vodjo, ki se spoprijema s konstantnimi spremembami, ima dolgotrajno vizijo in cilje, ni vzvišen in brez čustev. Tako se je v ospredju pojavilo razmišljanje, da je vodenje izjemno odvisno od konkretnih situacij, okoliščin, ljudi in samega vodje. Vse bolj pomemben postaja človek kot osrednja figura organizacijskega procesa. Slednje pa zahteva široko razgledanega vodjo. Erčuljeva (1998, 10) ugotavlja, da vodenje v današnjem času ni le splet načrtovanja, usklajevanja, motiviranja in nadziranja, da vse bolj postaja splet intelektualizma, umetnosti, duhovnosti, moralnega zaupanja, podpore in čustvene inteligence. Ključna kompetenca vodje pa je predvsem sposobnost vplivati na posameznega zaposlenega in organizacijo kot celoto.

Na pragu transformacijskega sloga vodenja

Med številnimi slogi vodenja² pa v teoriji in praksi prevladujeta transakcijski in transformacijski slog vodenja. Opis obeh slogov lahko večkrat zasledimo kot bipolariteto, ki izhaja iz delitve med tradicionalno in novovalovsko podobo vodenja. Vendar se je pri tem treba zavedati dejstva, da primerjava transakcijskega in transformacijskega vodenja pokaže na dve skrajnosti kontinuuma, med katerima obstaja paleta različnih mogočih slogov vodenja.

Transakcijsko teorijo pogosto povezujemo s klasičnim odnosom med

2. Prevladujoči slogi vodenja so: situacijsko, menedžersko, pedagoško (instrukcijsko), sodelovalno, kulturno, etično, motivacijsko, vodenje z vplivanjem, konstruktivistično, transakcijsko in transformacijsko.

vodjo in zaposlenim. Slednji ureja poslovanje in vodenje organizacije tako, kot je predpisano in standardizirano, predvsem pa zaposlenim za opravljeno delo ponuja nagrado. Northouse (2001, 132) opredeljuje transakcijsko vodenje kot vrsto izmenjav med vodjo in zaposlenimi. Možina (1994, 548) pa pravi, da je transakcijsko vodenje kot dogovarjanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih, socialnih in drugih ugodnostih, ki jih delavec lahko uživa, če dela dobro in v skladu z dogovorjenimi standardi. Sodelavcev ne navdušuje, ravna se večinoma po pravilih. Poskuša postavljati jasne cilje in odstranjevati ovire za njihovo doseganje (Northouse 2001, 133). Hkrati pa morajo vodje prepoznati potrebe in želje zaposlenih po zunanjih motivatorjih ter poiiskati načine za njihovo zadovoljevanje, zlasti takrat, ko zaposleni dosega dogovorjene standarde. Po drugi strani pa se transakcijski slog vodenja ne bo obrestoval, če ne bosta izpolnjena dva temeljna elementa na strani zaposlenega. Zaposlen mora najprej zaupati vodji, da bo za opravljeno delo dobil določen (materialni) privilegij. Istočasno pa mora biti višina tega privilegija ekvivalentna njegovi želeni višini. To zaposlenim daje zadostno zaupanje, da se je pri izvajanju določene delovne naloge smiselno potruditi. Pri razumevanju tega sloga vodenja zaposleni izhajajo iz lastnega položaja, zato transakcijsko vodenje pri zaposlenih razvija izrazit individualen interes in nagrajuje individualne dosežke. Očitno torej je, da transakcijski slog vodenja temelji na odnosu »daj-dam«. Kakšnega širšega smisla v razvoju medosebnega odnosa, kot je plačilo s privilegijem, takšen slog vodenja ne pozna.

Dve pomembni značilnosti transakcijskega sloga vodenja sta pogojno nagrajevanje in vodenje z izjemami. Kadar transakcijski vodja uporablja pogojno nagrajevanje, pravimo, da se z zaposlenimi sporazumeva o tem, kaj morajo ti storiti, da si bodo zaslužili nagrado za opravljeno delo, oziroma s katerimi deli se bodo izognili kazni, ki se lahko izraža v popravah, opominih, umiku s funkcije ali podobnim. Tovrstno pogojno nagrajevanje ali kaznovanje je torej značilnost vodij, ki so usmerjeni v delo, učinkovitost procesa. Blanchard in Johnson (v Bass 1990, 123) ugotavljata, da pogojno nagrajevanje ne sme biti zgolj neosebna transakcija med vodjo in zaposlenimi, temveč mora postajati osebni odnos med stranema, kjer vsak cikel transakcijskega procesa od definiranja cilja do opredelitve dejanj za njegovo uresničevanje prek samega izvajanja nalog do končne nagrade pomeni, da zaposleni prevzema vedno več odgovornosti za lastna dela. Povratne informacije za opravljeno delo v obliki kazni ali nagrade morajo biti sprotne, saj v nasprotnem primeru ne dajejo

želenih delovnih rezultatov (Blanchard in Johnson v Bass 1990, 123). Podobno so pokazale raziskave, ki sta jih opravila Klimovski in Hayes. Na podlagi empiričnih rezultatov sta izločila šest različnih vrst vedenja transformacijskih vodij: pojasnjevanje in dajanje navodil, pogostost komuniciranja o delu, dovoljevanje vključevanja zaposlenih v določanje standardov dela, podpora za vložen trud, pogostost pregledovanja delovanja in konsistentost vedenje do zaposlenih. Avtorja sta ugotovila, da tovrstno (ne)materialno nagrajevanje vodi do uspešnejšega dela zaposlenih samo pri pojasnjevanju, vključevanju zaposlenih v določanje standardov, pri izkazani podpori ter konsistentosti vedenja vodij (Bass 1990, 128).

Pri transakcijskem načinu vodenje vodja lahko uporablja t. i. način vodenja z izjemami. To pomeni, da se vodja vmešava v delo zaposlenih samo, kadar gre kaj narobe, najpogosteje takrat, ko zaposleni ne dosegajo potrebnih delovnih standardov. Dokler poteka delo po načrtani poti, se vodja v delo ne vmešava in ga ne želi spreminjati. Zanimivo ob tem je, da se vodja vmešava, kadar delo poteka drugače, kot je bilo zastavljeno. To pa ne pomeni, da se vpleta v delo takrat, ko gre kaj narobe, temveč to pomeni, da je proti spremembam, čeprav gre za odklone na bolje, ki bi jih moral nagrajevati. Vzrok za navedeni pojav lahko najdemo v organizaciji, kjer se zaradi svoje kompleksnosti in preobremenjenosti z nejasno opredeljenimi cilji ali nestabilnim okoljem vodje preprosto nimajo časa ali moči ukvarjati z nagrajevanjem sprememb. Vzroke za »negativnost« vodij lahko iščemo tudi v preprostem dejstvu, da nedoseganje določenih standardov po naravi vzbuja precej večjo pozornost kot pozitivno preseganje standardov. V skladu s tem se je model vodenja z izjemami razdelil v dva modela, tj. aktivnega in pasivnega. Pri aktivnem modelu vodja išče odklone od ustaljenih postopkov, pravil in standardov ter se odzove samo takrat, ko delo in rezultati odstopajo od pričakovanj. Pasivna oblika tovrstnega vodenja pa zmanjšuje željo po intervenciji samo na tiste primere, ko zaposleni niso sledili ustaljenim postopkom (Bryman 1992, 100).

Razumevanje odnosa med vodjem in zaposlenim v okviru transakcijskega sloga vodenja organizacije je potrdila misel, ki smo jo izpostavili pri definiranju vodenja kot procesa vplivanja. Slednje se je v nekoliko manjši meri pokazalo pri vodenju z izjemami, v drugih oblikah transakcijskega sloga vodenja pa se interakcija še kako pojavlja. Ker je namen transakcijskega sloga izmenjava dobrin in privilegijev in lahko ta učinkovito deluje ob načelu transparentnosti in vzajemnega zaupanja, je in-

terakcija med vodjem in zaposlenim njen jedrni pogoj. Vprašanje, ki ga odpira ta slog vodenja, je vezan na ustreznost z vidika motivacije zaposlenih po kvantitetnem in kvalitetskem opravljanju delovnih nalog. Na točki motiviranja zaposlenih se namreč pojavlja temeljni razkorak med transakcijskim in transformacijskim načinom vodenja organizacije.

Zunanja podoba transformacijskega sloga vodenja

Transformacijska teorija pomeni novo kakovostno metodo v nasprotju s precej bolj statičnimi teorijami, ki jih predstavljajo teorija na osnovi značilnosti vodje, teorije na osnovi vedenja vodje, situacijske teorije in iz njih izvedene kontingenčne teorije. Skupno značilnost omenjenih teorij, ki so vladale pol stoletja, lahko iščemo v dejstvu, da je vodenje temeljilo na vprašanju, kako in kdaj dati usmeritve in naloge, ki jih bodo zaposleni izvršili. Teorija o medčloveških odnosih pa je poudarila vlogo medsebojnih odnosov in s tem nakazala pot v novo dimenzijo tudi v vodenju, ki je lahko v nasprotju z direktivnim participativno. Vendar tudi v tem primeru se teoretiki niso zadovoljili zgolj z razumevanjem vloge in pomembnosti medosebnih odnosov. Že pri transakcijskem slogu vodenja smo lahko videli, da so obstoječe teorije o vodenju, ki poudarjajo interakcijo med vodstvom in zaposlenimi, temeljile na predpostavki o ekonomski učinkovitosti motivacije in vedenja. Slednje podpira model poti in ciljev, pri katerem zadovoljstvo in motivacija zaposlenih za delo izhajata iz dejstva, da bodo v zameno za vloženi trud dobili plačilo in/ali drug ustrezen privilegij. Vendar je t. i. usmeritev na zadovoljevanje primarnih potreb začelo izpodrivati vodenje, ki je temeljilo na zadovoljevanju sekundarnih potreb.

Transformacijsko vodenje se je pojavilo kot nasprotje transakcijskemu vodenju, ki ga je opredelil že prvi avtor transformacijske teorije Burns. Transformacijski slog vodenja je označil kot proces, v katerem voditelji in zaposleni vzajemno vplivajo drug na drugega v želji po osebni rasti, moralnosti in motivaciji (Burns 1978, 324). V tem primeru gre torej za nekaj več kot le za ekonomsko izmenjavo. Bistvo transformacijskega sloga vodenja je sprememba vrednostnega sistema zaposlenega. V nasprotju s transakcijsko teorijo, ki temelji na plačilu za dobro opravljeno delo, transformacijski vodja išče vzvode za motivacijo zaposlenih v njihovih potrebah po samopotrjevanju. Maslow (1954) je to potrebo človeka opredelil kot najvišjo, kjer je kot prvi pogoj za njeno zadovoljitev navedel zadovoljitev vseh štirih nižje rangiranih potreb: fizične potrebe, potrebe po varnosti in preživetju, po ljubezni in prija-

teljstvu ter po ugledu in spoštovanju. Glede na dejstvo, da je potreba po samopotrjevanju najslabše zadovoljena, imajo vodje priložnost izkoristiti ustvarjalnost zaposlenih prav prek te komponente (Fullan 2001, 161).

In kakšna je vloga vodje v tem slogu vodenja? Sergiovanni (2005, 12) vidi bistvo transformacijskega vodenja v združevanju prizadevanj vodij in sodelavcev z namenom dosežati visoke cilje, ki so skupni obojim. Transformacijski vodja vodi s svojo karizmo, njegovo vedenje je za podrejene primer, ki mu sledijo (Borja in dr. 1997, 187).³ Prek sposobnosti vplivanja si vodja zgradi moč in avtoriteto pri zaposlenih, da so mu pripravljeni slediti. Po Bassu (1990, 20) je transformacijski vodja tisti, ki zaposlene motivira, da storijo več, kot so sprva načrtovali. Ob tem se postavlja vprašanja, kako presegati prvotna pričakovanja zaposlenih. Odgovor je odvisen od stopnje zaupanja zaposlenega v vodjo. Opisano transformacijo vodja lahko dosega z različnimi metodami (Bass 1990, 20):

- spovečanjem stopnje zavesti o pomenu in vrednosti določenega rezultata ter o načinu za doseg rezultata;
- s tem, da ljudi pripravi do tega, da presežejo lastne interese v dobro skupine, organizacije ali širše skupnosti,
- s spreminjanjem stopnje potreb na Maslowovi lestvici ali s širjenjem portfolia potreb in želja drugih ljudi.

Pri transakcijskem vodenju vodja povečuje stopnjo zaupanja zaposlenih s pojasnjevanjem, kolikšno delo je potrebno in kako se bo na njegovi osnovi zadovoljevalo potrebe. Slednje je mogoče dosegači z razvijanjem potreb podrejenih, s poudarjanjem višjih interesov in/ali s spreminjanjem ali razširjanjem stopnje potreb po Maslowovi lestvici. Takšen vodja v nasprotju s transakcijskim spodbuja dodaten trud s še večjim ustvarjanjem zaupanja in poviševanjem vrednosti rezultatov za podrejene.

Ena od najpomembnejših nalog transformacijskih vodij je vodenje za spremembe. Dokler v organizaciji vse teče po ustaljenih načinih, je lahko učinkovit tudi slabši vodja. Kakovost vodenja se pokaže šele ob uvajanju sprememb. Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 30) transformacijskemu vodenju pripisujejo sedem dimenzij:

3. Vendar med karizmatičnim in transformacijskim vodjem obstaja razlika: prvi je rad v središču pozornosti, drugi pa pozornost usmerja na cilj (Northouse 2001, 134).

1. vizija,
2. skupni cilji,
3. intelektualna stimulacija,
4. individualna podpora,
5. organizacijske vrednote,
6. visoka pričakovanja,
7. struktura, ki omogoča sodelovanje pri odločanju.

Transformacijsko vodenje, ki gradi zaupanje in zvišuje zavest o pomenu in ki ga vodja lahko prenaša tako na zaposlene izvajajo zgolj ljudje s specifičnimi sposobnostmi. Vodja mora imeti vizijo, zadostno mero samozaupanja, notranjo moč, da se bori za tisto, kar se mu zdi prav ali dobro in kar v določenem trenutku ni nujno splošno sprejemljivo. Jedro transformacijskega vodenja je oblikovanje vizije in skupnih ciljev, pri tem pa je pomemben zaposlen kot posameznik, ki ga vodja popolnoma podpira. Ljudi navdušuje, jih spodbuja in opogumlja ter poskrbi za intelektualno stimulacijo. S tem odpira prosto pot ustvarjalnosti in inovativnosti zaposlenih, ki sta pogoj za uspešno spreminjanje vzgojno-izobraževalnega zavoda (Dessler 2000, 81). Čeprav je organizacijska kultura relativno trden pojav, uspeva transformacijskim vodjem spreminjati prav to. Transformacijski vodja se ozira v prihodnost in zaposlenim predstavlja jasno sliko organizacije v prihodnosti. Tako, pravijo Goleman, McKee in Boyatzis (2002, 77), zaposleni poznajo širšo sliko in vedo, kako se vanjo umešča posameznikova naloga, imajo jasnejšo predstavo o delu in razumejo, kaj se od njih pričakuje. Lik vodje, kot ga vidijo zagovorniki transformacijskega sloga vodenja, je družbeni ideal in želja vsake organizacije.

Čeprav smo izpostavili, da sta transakcijski in transformacijski slog vodenja pogosto interpretirana kot bipolariteti, pri čemer se močno favorizira transformacijski model kot edini primeren in učinkovit, pa je potrebna določena mera previdnosti. Možina (v Možina in dr. 2002, 532) pravi, da so organizacije, ki delajo v stabilnem okolju s stabilno kadrovske zasledbo, lahko uspešne tudi s transakcijskim vodenjem. Nasprotno pa organizacije, ki delajo v nemirnem okolju s storitvami s kratkim življenjskim ciklom, potrebujejo za svojo uspešnost transformacijsko vodenje, ki zahteva od vodij usmerjenost k spremembam. Prav kontinuirano spreminjanje šolskega polja z vsebinskega in legalističnega vidika teoretike in prakse pogosto spodbudi k razmišljanju in vzpostavljanju transformacijskega načina vodenja vzgojno-izobraževalnega zavoda

(Možina in dr. 2002, 532). Hkrati pa je lik transformističnega ravnatelja usklajen z zahtevami na trgu. Pa je vzpostavljanje in učinkovanje tovrstnega vodje ali delovanje res tako preprosto in enoznačno?

Za tančico transformacijskega sloga vodenja

Uvodoma smo videli, da je centralna točka transformacijskega vodenja pridobivanje obveze zaposlenih za organizacijo. Večja pripadnost pomeni več lastne zavzetosti in lastnih sposobnosti za razvoj, uspeh, izboljševanje organizacije. Medtem ko naj bi transakcijsko vodenje te rezultate dosegalo na osnovi moči, ki jo posreduje vodja in jo uporablja v tej smeri, naj bi transformacijsko vodenje razvijalo medosebne odnose ter skupne vrednote zaposlenih s kulturo organizacije in vodjem (Bass 1990). Zavedati pa se moramo, da je temeljni vzvod za vzpostavitev transformacijskega vodenja avtoriteta vodje. Zato je treba za celostno razumevanje transformacijskega modela pogledati tudi z vidika delovanja avtoritete.

Bass (1990, 223) navaja, da se je management zavedel pomembnosti avtoritete v vodenju, potem ko se je pokazalo, da hierarhično razporejanje moči v organizaciji ni vedno učinkovito oziroma je postalo vedno manj učinkovito. Več priložnosti kot so imeli delavci za lastne odločitve, bolje so delali. Razpršena moč je dajala avtoriteto ne le nižjim slojem managementa, temveč tudi izvajalcem samim, avtorski sistem s strogim hierarhičnim redom v organizacijah je zmanjševal produktivnost, sistemi sodelovanja pa so jo zviševali. Na osnovi izkušenj številnih organizacij in raziskovalnih metod lahko torej avtoriteto v vodenju uvrstimo med demokratične metode vodenja, kjer podrejeni vsaj do neke mere lahko soodločajo, kjer so spodbujani, da dajejo dobre predloge in so ti upoštevani, ter s tem tudi motivirani za boljše delo (Bass 1990, 223).

Certo (1997, 256), ki gleda na avtoriteto z managerskega vidika, jo vidi znotraj odnosa podrejeni – nadrejeni v organizaciji. Zanj je avtoriteta eden od načinov funkcioniranja sistema, kjer nekdo izvaja, nekdo odloča, vendar so nosilci odgovornosti in izvajanja običajno jasno razmejeni samo formalno, neformalno pa se velikokrat prepletajo, posebej pri formalno enakovrednih delovnih mestih, ki morajo med seboj sodelovati (Certo 1997, 256). Če želimo, da bo avtoriteta funkcionirala, morajo biti komunikacijski kanali transparentni in dostopni vsem članom organizacije, prav tako morajo biti vsebine konsistentne s formalnimi pogoji delovanja organizacije. V tem primeru se vloga avtoritete znotraj organizacije razume kot svobodna volja posameznika, da sprejme cilje orga-

nizacije in se po njih ravna, pogoj pa je kompetentnost posameznika ter nemoten pretok vseh pomembnih informacij.

Glede avtoritet pa se v transformacijskem vodenju pojavljajo diametralno nasprotna stališča med različnimi avtorji. Medtem ko Leithwood, Jantzi in Steinbach (1999, 9) vidijo v transformacijskem vodenju, ki uporablja vrsto demokratičnih, k človeku usmerjenih vrednot, kot so skrb in spoštovanje drugih, sodelovanje, enakost, znanje kot vrednota, priložnost, da se šole prilagajajo sodobnim zahtevam ter razvijajo v učinkovite organizacije, ki hkrati zadovoljujejo potrebe učencev ter zaposlenih, pa Bass (1990, 2–7) transformacijsko vodenje, ki je vodeno s karizmo, z oblikovanjem skupne vizije ter spodbujanjem zaposlenih k osebni rasti ter hkrati k dobrim medosebnim odnosom ter za skupne cilje organizacije, deli na avtentično transformacijsko in psevdotransformacijsko vodenje, pri čemer psevdotransformacijsko vodenje zadovoljuje zgolj potrebe vodje, zaposlenih pa ne. Tourish in Hargie (2004, 166–167) prideta s svojim raziskovanjem organizacijske kulture še dlje, saj menita, da transformacijsko vodenje v organizacijah za izobraževanje dejansko napeljuje k avtoritarni kulturi organizacije. Spodbujanje zaposlenih, da sledijo skupnim ciljem, razvijajo skupne vrednote, povzroči, da tisti, ki teh vrednot ne sprejme, nima več prostora v vzgojno izobraževalni organizaciji. S tem transformacijsko vodenje spodbuja klimo v smislu »če nisi z nami, si proti nam«, ki pa je že avtoritarne narave, saj zahteva brezpogojno podrejanje.

Boje (v Boje, Gephart in Thatchenkery 1996, 31) meni, da je transformacijsko vodenje samo obljuba po novi obliki vodenja, ki naj bi emancipirala. V resnici pa je ključno vprašanje, kdo je pri tem emancipiran in čigave prednosti so pri tem marginalizirane, kajti po njegovem mnenju so to interesi manjših skupin ali manj vplivnih članov. V zvezi s tem kritizira vodenje s karizmo in v njem prepozna narcistične lastnosti. Goleman, McKee in Boyatzis (2002, 1041) opredeljujejo patološki narcizem v vodenju kot tisto lastnost, ki vodi omogoča, da uporablja manipulativne tehnike, da dosega lastne, osebne cilje na račun drugih. Oseba s takimi lastnostmi ima na mestu vodje (ki je za tako osebo zelo zeleno mesto) vse možnosti, da postane njeno vedenje neetično. V zvezi s tem je treba opozoriti na vodenje s karizmo, ki ga taka oseba zlahka izvaja, a ga izvaja za lastne egoistične cilje (Goleman, McKee in Boyatzis 2002, 1041). Podobno ugotavljata Doyle in Doyle (1992), da vodenje s karizmo ustvarja odvisnost podrejenih. Če to mnenje primerjamo s Tourishem in Hargiejem (2004, 166–167), lahko vidimo, da je zahteva po nekritični

integraciji vizije organizacije dejansko narcistična, saj zahteva od podrejenih, da poleg ciljev, ki niso nujno osebni, priznavajo tudi določene zunanje lastnosti, simbole, skratka vzpostavitev ugleda organizacije, ki potem tako na zaposlene kot na stranke deluje po načelu ugodja, kot podzavestna prisila, ki uravnava naše vedenje.

Namesto sklepa

Razvijanje skupnih vrednot organizacije je še posebno aktualno vprašanje današnjega vodenja predvsem v takih javnih organizacijah, kot so vzgojno-izobraževalni zavodi, ki so vpeti v politična vprašanja vrednostnih orientacij sodobne družbe. Tako Wilkins (1989, 124–125) v zvezi z avtonomijo vzgojno-izobraževalnih zavodov in vodenja neposredno sprašuje vodje zavodov, ravnatelje, kakšno je njihovo vodenje. Ti neposredno zanikajo, da bi uporabljali klasične avtoritarne metode, kot sta pritisk in prisila, ampak se zavzemajo za uporabo delegiranja, timskega dela, posvetovalnega vodenja, sprotne organizacijskega učenja (Wilkins 1989, 124–125). Vendar se je ob tem treba zavedati ozadja. Četudi se določen način vodenja deklarira kot demokratičen, participativen itn., se je treba vprašati, kako se v šoli vzpostavljajo vzgojni koncepti, kakšna je socialna dinamika med vodstvom šol, učitelji in učenci, kako poteka neformalno vodenje kolektiva in kako se vzpostavljata šolska klima in kultura. Odgovori na podobna vprašanja lahko dajo natančen odgovor o tem, ali je transformacijski slog vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov res demokratičen in participativen, ali pa je nadgrajevanje vrednostnega sistema učiteljev vzvod za vzpostavljanje prikrite avtoritete. Prikrita avtoritarnost je znana kot sodobna oblika avtoritarnosti, ki ne uporablja več fizične ali kaznovalne prisile za doseganje ciljev, temveč prikrito psihološko prisilo, ki deluje po načelu patološkega narcizma.

Literatura

- Bass, B. M. 1990. *Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. 3. izd. New York: The Free Press.
- Boje, M. D., R. P. Gephart, Jr., in T. J. Thatchenkery. 1996. *Postmodern management and organization theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Borja, J., M. Castells, M. Belil in C. Benner. 1997. *Local and global: the management of cities in the information age*. London: Earthscan.
- Bryman, A. 1992. *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Burns, M. J. 1978. *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Certo, C. S. 1997. *Modern management: diversity, quality, ethics, and the global environment*. 7. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Dessler, G. 2000. *Management: leading people and organizations in the 21st century*. 2. izd. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Doyle, J. R., in P. I. Doyle. 1992. *Gain management: a process for building teamwork, productivity and profitability throughout your organization*. New York: Amacom.
- Erčulj, J. 1998. Učeca se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (3): 21–25.
- Fullan, M. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., A. McKee in R. E. Boyatzis. 2002. *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Leithwood, A. K., D. Jantzi in R. Steinbach. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Možina, S., ur. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, S., R. Rizman, M. Glas, M. Tavčar, D. Pučko, J. Kralj, Š. Ivanko in dr. 2002. *Management – nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Northouse, P. G. 2001. *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sergiovanni, T. J. 2005. *Leadership: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Tourish, D., in O. Hargie. 2004. *Key issues in organizational communication*. London: Routledge.
- Wilkins, A. L. 1989. *Developing corporate character: how to successfully change an organization without destroying it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yukl, G. 2001. *Leadership in organizations*. 5. izd. New York: Prentice Hall.

7 On Headteacher Authority in the Beginnings of the Career

Milan Pol, Lenka Hloušková,
Petr Novotný, and Martin Sedláček

Introduction

The changes in Czech society and the educational system of the last two decades have brought many a novelty for the work of headteachers.¹ The contents of their work have considerably changed in several respects, strengthening their powers and responsibilities. Generally, today's requirements and expectations for headteachers are very complex, accentuating the school as a specific organization, developing from within and observing externally determined institutional limits, with increasing accountability for their work (compare Obst 2006; Pařízek 1992; Pol 2007; Prášilová 2008; and others).

These changes are reflected in the delicate questions of authority in the work of headteachers. Theories of social organizations offer various perspectives from which authority and the related application of power can be viewed. Our research² is based on a relatively new option, focusing on the analysis of headteachers' comments about authority in the context of the dynamics of their specific career stages. In the teacher's career, to become headteacher is a step forward, not only in terms of higher salaries or better social reputation but especially in adopting a larger extent of authority (different from that of a teacher, though), power and responsibility (compare Donnelly, Gibson, and Ivancevich 1997; Palán 2002). It is therefore expectable that authority is an important matter for those who become headteachers.

Our data show clearly that the development of the headteacher authority is accompanied by a lot of interesting circumstances, both before taking up the position and during the initial stages of the career. So, this text first describes the circumstances of the choice and decision to accept the position of headteacher, followed by some key characteristics

1. Headteachers of basic schools (6–15) and secondary schools (15–19), with the following text applying to basic school headteachers only.

2. Czech School Headteachers and their Life and Professional Careers, a project supported by the Czech Science Foundation in 2007 to 2009.

of the first two stages of the career. We comment on how headteachers during these periods cope with the authority related to such position, and how authority is handled by them.

Authority and Power in the Hands of a Leader

Typically, authority is perceived as power entrusted to individuals due to their positions in organizations, expressing their right to make decisions and exercise control over the work of others. So, there are many people in organizations capable of applying various forms of power, but authentic formal authority belongs to those in formal positions only (Lowe 2006). Headteachers are usually associated with the concept of lawful authority, sometimes formal or functional, and the power resulting therefrom (compare Blau and Scott 1962; Hoy and Miskel 2001; Mintzberg 1983; Peabody 1962; and others). This indicates that formal authority and power is what headteachers take over in entirety right after they ‘enter the headteacher’s room’. Yet another question is how they adopt it and work with it.

Besides formal (bureaucratic) authority, two other kinds of authority are usually recognized: personal (related to features like leader’s interpersonal skills, ability to motivate, practice in leadership) and moral (appearing in the form of moral obligations and duties derived from commonly shared values, thoughts and ideals in organizations or their larger environment; compare Sergiovanni 2003).

Many have emphasized the usefulness of the distinction between power, authority, and influence. While power is overarching, authority is related to the legal or statutory right to exercise power, and influence is more closely linked to the informal power people can apply (compare Coleman and Earley 2005). The subject matter of power itself can be contemplated in various ways, since numerous theoretical frameworks are related to power. However, a connecting link among the overwhelming majority of attitudes is the opinion that power is the ability of man to achieve – often through other people – changes or effects in nature, other people, or oneself (Gong 2006). Some typical forms of power which leaders can apply are frequently discussed: for example, Lunenburg and Ornstein (1991) discuss legitimate power (given to the position of a leader in the organizational hierarchy), power related to the potential of rewards or castigation, expert power (based on specialist abilities and knowledge of the leader), and power based on the leader’s charisma (thanks to which he/she is able to lead people).

Analogically, Hoyle (1986) emphasizes the sources of structural power (related to positions in the organizational structure), personal power (leader's personal characteristics), expertness (power as a function of specialist knowledge, skills or access to information), and opportunity (power as a function emerging from the cast of roles which may remain relatively low in the organizational hierarchy but enable people to exercise power through information control or some key organizational tasks).

Similarly, Hales (1997) differentiates among powers related to physical sources, economic sources, informational sources and knowledge, and sources of normative power (resulting from the leader's personal qualities).

With the accession to the new function, headteachers find themselves in a new role. They carry the formerly gained experience and authority of a teacher, with an expertise regarding the role of a teacher, not that of a leader. When taking up the function of headteacher they adopt legitimate power linked to sources, decision-making competences, access to information, and so on. The question is how they can master such power and how much they transform themselves into authority in their new position.

Life Story as a Source of Recognition

Our research was conceived as a qualitatively oriented investigation, with life story making the framework design for data collection and interpretation. Telling the life story is a way in which individuals realize their own perception of the world. Such a method makes it possible for researchers to grasp individual views and understand the respondents' essential experience of a specifically defined stage of their lives, namely before taking up the function of headteacher and during the initial stages in that function (compare Erben 1998, and others). The main technique of the data collection was depth biographical interviews with research respondents, i. e. basic school headteachers. Three interviews were led with all of them, followed by additional interviews with their colleagues, usually deputy headteachers and some of the other teachers. Participatant observation and school document analysis were also used, as additional methods. The obtained data were processed by the ATLAS.ti software. The basic interpretation analysis scheme was made of the procedures of open and axial coding (Strauss and Corbinová 1999).

Research Respondents

This text works with the stories of five basic school headteachers. Several criteria for the selection of respondents were applied. Headteachers of at least five years of working experience were looked for.³ Also, we intended to keep the representation of men and women as equal as possible. Other criteria were the working location (city/country) and the size of the school, also with an intentionally equal share of the main options. The sample of respondents was being stepwise completed.⁴

Fictional names are used for the headteachers we talk about. Josef, aged 55, had been headteacher for nearly six years in a rather large school in a country town. His school was attended by some 700 pupils. Josef had spent all of his professional life in education, formerly as deputy headteacher at the same school, still earlier as teacher. Lucie, aged 42, had also been headteacher for almost six years, also having the experience of being deputy headteacher at the same school. She was involved in education throughout her professional life, too. Marie, aged 50, had worked as headteacher of a special school in a regional capital for nine years. She had been a teacher before, but has working experience outside education. Petr, aged 45, had had twelve years of practice as headteacher, leading a mid-sized basic school in a district town. He had been headteacher at another basic school and, for a short time, deputy headteacher at a secondary school. Professionally, he also had been active in education only. Michal, aged 58, had been headteacher for eighteen years, spending all his career in a basic school of some 400 pupils in a country town, first as teacher.

How Can You Become Headteacher?

We have stated that an integral part of the headteacher's formal role is power and its application. Thus, to become headteacher also means to cope and work with the newly adopted power and authority. Which are, then, the decisive factors for how headteachers work with authority in the course of their career? It seems that one important moment is the very decision to apply for a function in school leadership. Therefore,

3. The working experience is a usual criterion in researching a headteacher's career. The experienced practice and the possibility to resume are inevitable preconditions for a biographic research. The minimum experience was specified in accordance with similar investigations abroad (compare Southworth 1995).

4. The whole research is designed for a sample of 8 to 10 headteachers. This text is a partial output, originating when the intended sample was not complete.

first we focused on the question of who in fact competes for the headteacher's position and which factors play important roles in the choice of a headteacher.

In some respects, the respondents of our research very much coincide with each other in the description of how they became headteachers and why they 'went for it' – all of them saying that their start in the leading position was a result of a *concurrence of circumstances*, sometimes even *pure coincidence*. As Petr says: 'The former headteacher chose me. No idea what the reason was, in fact. Simply there was the position of the deputy vacant, so rather by coincidence he asked me.'

Except for the reference to such a concurrence of circumstances or even pure coincidence in their career advancement, respondents somehow tended to excuse their decision to take up the function, showing distance from that fact. For example, Marie says: 'I never wanted to be a head. What I say is I am a teacher and I'll remain one, it's just that I was given other work for a time. So sometimes I say, now I go again to pretend being that headteacher.' Such statements, not rare in our data, evoke the impression as if the function of headteacher was perceived as something rather improper by teachers, which is why headteachers feel obliged to declare that they themselves did not that much endeavour to change their teacher's status into headteacher's.

The explanation for such a fact can be found in the results of another research, commenting on how teachers of Czech basic schools perceive the work of school leaders (Sedláček 2008). It turned out that in teachers' rhetoric there is sometimes a certain (and intentional) dis – esteem for all the activities in schools which are not directly related to classroom learning and teaching. The interpretation of the career advance as a concurrence of circumstances actually indicates that the headteachers in our sample do not wish to entirely recede from teaching. Such an interpretation refers especially to their acting as a kind of alibi. The fact that headteachers do not forget about their teaching roots can be seen as positive from the viewpoint of their current practice. On the other hand, we deduce that the concurrence of circumstances or even pure coincidence is probably not the realistic explanation for the change in their careers. It is therefore necessary to ask why it is *they* who became headteachers (or deputies, first).

The main impetus for teachers to start contemplating a change in their status is, again, described by all the respondents as *an invitation* by someone *around*. It was either fellow teachers (Michal) or members

of the previous leading staff (Lucie, Petr), or the school psychologist (Marie).

It was the time of those posts for competition. Everything was supposed to change. A kind of euphoria. I didn't consider a thing like that at all. But two colleagues came to see me in my room and they said, hey, you really must go for that competition, you just have to. I say I don't care, simply don't wanna do it, like that. Their argument was, though, that I was the only one in the school who's got the chance. That they know me and that's the guarantee. I spend quite some time with it, on my mind, but they also said one thing, saying if it's not me, someone else will, and who knows how it will turn out. So I began to waver in. [Michal]

It was the head then who came to me saying I should go for it. There was quite a rivalry among small groups of teachers and he chose me. He probably thought that I was the one to manage and settle things. [Petr]

So one thing, the colleagues helped me. The one who was leaving, and our psychologist. Both were insisting I could make it, but they had never seen me doing work like that. But you should try, you can manage, and we believe in you. So I did apply. [Marie]

As the above statements evidently prove, such invitations were not coincidental despite being interpreted so by our headteachers. The reasons for those around addressing them were mainly *organizational*, sometimes enhanced by the *leadership aptitudes* the respondents had for long been showing, either deliberately or unconsciously. Even before taking up the function, these headteachers could persuade their working environment about their gift for management and leadership, which may be regarded as an element of personal authority predestinating them to such a function in the eyes of those around.

So, they found themselves in a situation in which they had to make a decision. Should they have accepted the challenge of the environment, or remained in the position of a teacher, relatively safe due to the working experience they had? There were more relevant (and perhaps decisive) factors. Our analysis has showed us three sets of them: (1) motives related to the opportunity of *career advancement*; (2) motives related to *improvement or change at school*; and (3) efforts to *fulfil* or not *disappoint* external expectations. So these were the motives focusing on the applicants themselves, on the school and on other people, although being variedly important for each respondent.

For the question as to why respondents did accept the challenge, the first possible explanation is the gain in personal reputation or the fulfilment of the *career advancement*. Such a category is rather an expression of the longing for more responsible work, accompanied by formal authority and legitimate power. Even if none of our respondents explicitly said so, a detailed study of their words indicates the motive. For instance, Petr says: 'It's not that I don't like teaching. I was teaching because that was what I like, but generally I just wanted to find myself in a place where you can influence things, you see. In order for the school to be working.'

At this stage, most respondents were not having completely clear ideas about the real contents of the headteacher's function. The interviews showed us quite convincingly that a relatively important factor in deciding about the headteacher's career was the assumed opportunities the function was offering, namely motives related rather to moral or personal authority (compare Sergiovanni 2003). When pondering over a possible career change, respondents thought especially about what would have happened to the school if they had rejected the challenge. Often they came to the conclusion that the offered opportunity mainly meant a *chance to change things* they disliked in the work of the school and education, while rejecting would mean losing that very chance.

I was somewhat uncertain in the beginning. But when I look back, I think I was kept up by the idea that I wanted to do something for the school. So that the school of ours would be not just one of many. Not just a basic place where there are some of the more stupid kids, but one which means something and where things are happening. But I wanted it to continue as a real school, nothing else, no profiling in those things that displace the educational part. That's what I knew and what I still pursue. [Marie]

Authority in such sense is rather understood as a necessary tool, not the objective of the career change. It seems that the matter here is not only the idealized image of the headteachers questioned, based on their self-presentation. In most cases, their idea of the opportunity *to build up the school at one's discretion* was fed with negative experience. All of them had experienced something they were internally unsatisfied with, or things they would have changed during their teacher careers. Quite often they were only realizing such feelings in the moment of choice, when deliberating about the school in a wider perspective. Our respondents differed in the intensity of such negative experience. Michal, for

example, remembers that he hardly knew what he was in for, but he immediately knew what he wanted to change: 'What was embarrassing for me, what I saw I couldn't be done that way, was things like the behaviour I had experienced. There must be some decency towards people. It's that I always stand up when a woman enters, I simply don't stay sitting, you know. Those are just minor things, sure, but that's what I hated and I remember that.' For Michal, as for other headteachers, power and authority related to the headteacher's function was not a personal target, or at least they did not speculate like that in the beginning. They could see an opportunity, namely a very optimistic one, as they confess.

For Josef, there was still another important motive for the decision about his future role – a specific *school context* and, mainly, the *expectations* towards him in the school: his was a rather large school and the staff was very much feminized. At the time when the new headteacher was being looked for, Josef was the more experienced of two male teachers in his school, having worked as deputy head. Josef's words, and those of his colleagues too, expressed a lot of pressure his female colleagues had exerted on him. One of them described the situation as follows: 'A guy was needed here. All of us, we felt like that here. Well, I don't want to be speaking for everybody, but the girls, we did. This is a big school and you need a guy. That's why we were persuading him, me and the girls, to take the job.'

So this was not an 'ordinary' invitation from colleagues as in other cases but an intentional appeal to Josef as a man. The role of 'male the saviour' is what Josef identified himself with before he entered the position. 'I felt I was expected by the colleagues here to go for it after her [the previous headteacher]. I didn't want to be a quitter, or to get frightened, no. So that's also why I applied for the position.' In this case it was evident that personal authority (based on the gender difference, in this particular case) anticipates the conferment of formal authority and may help the headteacher in his/her start.

So, let us resume that despite the statements about the concurrence of circumstances, or even coincidence, thanks to which the respondents were addressed and, in some case, became headteachers, an important role was apparently played by the teacher authority they had previously gained. The main motives for consenting to the pretension of becoming headteacher make up a relatively compact unit, with the personal dimension, the dimension of school and its change, as well as the dimension of fulfilled expectations of people who showed trust and sup-

port to our respondents. Such a unit is what we regard as crucial for the headteachers' future working with authority.

Phase One: Entering the Headteacher's Room

Further observations will investigate how the headteacher's 'starting' authority is changing after the assumption of the function. Some studies say that such a phase, namely the very start in the function, is marked by a kind of fear, resulting from uncertainty and possibly accompanied by a feeling of loneliness in the matters of work (compare e.g. Donnelly, Gibson, and Ivancevich 1997; and others). Now, an obvious question is how headteachers cope with the new professional role and the related personal changes, and what is typical for starting headteachers in this respect.

The testimony of our respondents indicates that headteachers do not experience the typical reality shock in the 'new' working onset, the teachers do (compare Eldar 2003, Švaříček 2007). This does not mean yet that the transition from teaching (or the position of the deputy) to being headteacher is faultless. Lucie presents her feelings of that period like this: 'When I started as head, it was not that hard anymore, I think. But I had to try hard to understand those things. Laws, budget, you know. Nobody will prepare you for this beforehand. I had to be studying those regulations and all that. And get used to the bigger responsibility, but it was not that much of a shock.'

Lucie's relation, as in the words of other headteachers, shows that one of the most difficult burdens to a smooth transition into the function was *insufficient readiness* and *fitness* for the new work and tasks. None of our respondents had passed any specialist training before their start in the function, or just some episodic preparatives. Headteachers admit that they had, therefore, little idea about their future work and, if any, they were rather naive. It is then evident that such starting headteachers feel the absence of expert power which would have been based on proficiency and expert knowledge. Naturally, this was also the case for the tasks related to the application of the newly assigned authority and power. Such discrepancy between ideas and reality is typical for starting teachers too (Švaříček 2007). What is then different with headteacher novices? Generally, there are differences in the expectations of the school and its ambient, and in the 'close-time' they are allowed. While starting teachers are in a way permitted to make mistakes and rely on at least partial assistance from more experienced

colleagues, headteachers must adapt themselves for the new role immediately. When they start there is no help or time available to them. In this respect, headteachers can be just *abstractly* labelled *beginners*. Marie describes her beginnings as follows: ‘Well, as I knew I was taking the plunge, I didn’t wait for a training to be organized, or a law to impose that. I had to try myself. People here at school didn’t wait for anything. The school must work, and nobody’s interested in whether I’ve learned that or not.’

Thus headteachers felt *responsibility* and the pressure of tasks they had undertaken from the very start. As Michal says about his troublesome situation: ‘I can remember that as if it was yesterday. There was a meeting of some starting headteachers, and I was there with a colleague of mine, and we said my God how are we going to do that? Where shall we direct that? That was the point. No advice from others. We had to be walking alone.’ However, the course of school events was running at its usual pace and headteachers were expected normally to manage situations and resolve problems. The *approach to management* and leadership in this period is to be considered largely as *intuitive*.

What is more, the adaptation and mastering the pressure of the opening requirements was aggravated by at least two more circumstances. One is a phenomenon which we provisionally called the *shadow of the previous headteacher*. None of the novices were building up the school from scratch. All of them had replaced their predecessors, inheriting the school with its existing culture for which the previous headteacher’s style was important. So, apart from the unfamiliarity with the new function, they had to cope with the accustomed behaviour of the staff or other attributes of a long experienced culture (compare Pol et al. 2005). Some did not try to change the habits of teachers but focused on the contents of their work, in order to be different from the predecessor. Lucie points out to this: ‘He was such a nice gentleman, the former head, but he was quite ill then and he’d often leave the agenda to me. People didn’t even realize that, and he maintained a distance, he was popular. But me, as head, I do the unpopular things too, which he was leaving to me, all by myself.’

Those who entered the function with the motives of changing the hitherto operation of the school (such as Josef and Petr) might have had less difficulties in confronting the previous headteacher’s shadow, but they could not always realize the difficulty of changing the school culture. As Josef describes his ideas: ‘The state of things was in my opin-

ion hopeless . . . During the previous head's time there was chaos in everything here, so the first task for me was to change this.'

The respondents' statements show that being different from their predecessors can be recognized as the first conscious management strategy of starting headteachers (compare Sedláček 2008).

Another factor influencing the adaptation for the function is the new headteacher's previous *reputation* as gained during his/her *teacher career*. The obtained data show that either a good or a bad reputation which people gain as teachers have an impact on the following stages of their professional careers, most markedly so for starting headteachers. How the reputation of a recognized teacher helps strengthen the authority of (but not only) a starting headteacher, is expressed in what Marie's deputy says: 'They simply can't afford to protest because she knows what she's talking about. She was known by people here from the beginning, so basically they all showed respect for her as a teacher. So that's what you can see then, clearly.'

Of course there is no utterly valid scheme like 'good teacher equals good headteacher'. On the other hand, the recorded experience of our headteachers indicates that reputation and the ensuing recognition and respect of the staff helps headteachers push through their own procedures. It is therefore evident that personal authority and a meaningful application of power by starting headteachers is directly influenced by the previous teacher career. This is also proved and authenticated by the statements of those who collaborate with our headteachers. As an experienced teacher from Lucie's school says, in general terms: 'It's difficult if your boss is someone you've known for years and you know that he or she, as a teacher, was not that great. Such people sometimes don't know what you're talking about.'

Apart from the pressure of the initial adaptation and other difficulties we have mentioned, the phase of 'entering the headteacher's room' is also characterized by the starting headteachers' *optimistic approach*. Headteachers altogether remember their beginnings as a period when, on one hand, they were uncertain, but on the other, there was a lot of optimism and movement. After all, that was rooted in the main reason why they assented to the professional change: they did want to change something, and they did believe that as headteachers they had just obtained the right opportunity. Such optimism was very strong in this period, at times even resembling naivety, as headteachers admit when retrospecting.

When I turned to it, being headteacher I mean, I had ideas just as perhaps everyone of those who can see that from the outside, right? I thought there would be law and order from then on, and the kids would immediately have knowledge – like hell. Like those ideas about the power, I call that power characteristics, you know. But you sober up, after some time. [Petr]

So that was the naivety of mine, that I thought I would be able to make people do something, inspire them, and that I didn't realize that they also were tired. I had to learn that things need time. [Marie]

So, although today the headteachers judge their attitude of those times restrainedly, their stories indicate that the optimism of inexperienced headteachers had a positive dimension too. In other words, the belief in the opportunities the new role was offering helped them overcome problems and face up to the previously unknown pressure. From this viewpoint, such enthusiasm was an important factor for all the headteachers in our research.

The initial phase in the career of headteachers can be assessed as a time of inner uncertainty, many questions, but expectations too. Such uncertainty was boosted by the fact that they entered their new function without much systematic preparation, having to rely on their own forces. This is also why their management and leadership style at this stage is to be labelled rather as *intuitive*. Such style does not mean that headteachers do not try to build on the available knowledge of management and leadership, or that they do not attempt to build up their own concepts. Enthusiasm and the belief that they can soon manage to improve things they dislike is the vigour of the approach to management and leadership in the whole of the headteacher's initial phase. Optimism helped the headteachers master the difficulties and pressure resulting from the new, formerly not experienced function.

As for authority, we suppose that the newly established headteachers still draw on their teacher authority during this phase (which may compensate for the absence of the 'close-time') while the new authority, that of the headteacher, still remains to be created. A headteacher in this period has got formal power but not the authority of a headteacher. At this stage, confrontations arriving from the inside or outside of the school are still rather rare, so the insufficient headteacher authority may not be that much of a problem. Yet a different situation, much more diffi-

cult, can be that of headteachers arriving from other schools, not able to rely on their teacher authority in the beginnings.

Phase Two: Time of Personal Testing

The second of the identified phases in headteachers' careers is also essentially linked to the questions and problems of management and leadership tasks, and authority too. Phase one, 'entering the headteacher's room', terminates after about one year in office. Of course, such periods are not defined in exact temporal terms but represent rather a continuous transition, very individual with our respondents. All of them were increasingly realizing what it meant to manage a school from the headteacher's position. Very typical is the sobering up after the initially optimistic or even naive approach. Petr describes this process as follows: 'So first I was doing everything alone. And that's what headteachers – as I meet them – that's what they generally do. They are enthusiastic and they feel they don't have time but want to do everything on their own, so they stay in the school from seven in the morning till five, and someone else comes to see them only after that. So I was active in the same way. But then you realize that things need their time. Then I changed the way I was working.'

Nevertheless, the dominant point in the whole of phase two in the headteacher career was something else than just being attached to more realistic objectives. The essence is the *reinforcement* of one's own *self-confidence* and the development of certainty in professional matters – in other words, processes directly connected to authority and power. After a period in which headteachers were mainly becoming acquainted with their function, later they wanted to demonstrate (not only to themselves) that they are people in the right place. Their recall shows that their efforts to succeed were fed by two main resources: *Personal ambition* and *efforts to satisfy the trust of others* were certainly important with all of them. We must not forget about how they became headteachers: they were addressed because of having been successful in some respects. Michal described his attitude to work like this: 'The character of mine is, well, the kind of, when I had a task I tried to fulfil it, right? And that's different from other people, you know. That was one of those things I learned soon, that some people are different, say they put things off until the last moment. You've got to take it as it is.'

Besides personal ambition, the effort to strengthen one's professional

self-confidence was fed by the *relationship with one's own school*. We have already said that for our respondents the headteacher's function had immediately meant a very strong feeling of responsibility for the school, the pupils, and teachers. The school was not a mere employment for them. It was more than that, and they began to perceive every problem related to the school in an intimate manner. Lucie's deputy says: 'She really lives with the school, devotes a lot to that. Of course this corresponds with the requirements she's got for herself and others, sure. Sometimes she's maybe exaggerating. But she really lives that.'

The professional certainty and self-confidence was therefore important for one more reason: headteachers began very much to care for their schools. They believed that if the school is successful, it is also they, as headteachers, who would be successful. But how to strengthen the professional certainty and gain the necessary self-confidence?

Headteachers in our research chose a strategy which we provisionally call *the strategy of progressive success*. Consequently, the second phase of the professional career of headteachers was named *the time of personal testing*. The operation of the school regularly brings problems, and even critical situations. What our respondents experienced were problems with the school property administration, conflicts with parents of problematic pupils, opposition of a part of the staff, stress resulting from school inspection, and so forth. It is one of the tasks of headteachers to resolve such situations. Their statements, and those of their colleagues, seem to indicate that resolving such situations during this career stage served as a source for a kind of confirmation of their own in the function. Similar situations appear all along the headteacher careers but, retrospectively, it is this period of which they remember best the crises and their role in them.

I'd been in office for about a year when all of a sudden, before the end of the school year, I got an advice note from the court. It was a dispute about a school apartment. I can remember the problem very well [...] and I got stuck in to it. I was looking for that in the files, and I could find it. I was put in a new position to represent someone, to push something through, defend something, and I am not defending myself only, but people behind me, the whole school, those pupils, teachers, the feeling of the whole establishment. And that's where I learned a lot from. [Marie]

The dispute there with the parents was actually helpful to me. I

learned I had to withstand things, explaining them. I am pushing on parents despite their dissent. That time when I ventured to enter the classroom and tried to convince them that it is themselves and their children who are responsible for the educational results, I thought they would beat me to death, I tell you. In the end I could stand that but it was hard. [Petr]

The cause for the significance of these moments for the oncoming career is the personal importance headteachers accredit to them. It is actually a verification of one's own abilities and skills for the management and leadership of the school. To manage specific problems and crises gives the headteacher the necessary certainty. And it is during this stage that they think they have learned most. As Michal's words prove, the 'best teacher' for the headteacher career is a lived experience: 'I was learning those things in practice. And I tried out a lot of things and got to know what works, and how.' The success in the form of solutions to critical situations is especially supportive to headteachers' self-confidence, so that they lose coyness in the application of their authority. At the same time, headteachers become more trustful to people in the school, and people in the school are more willing to accept the requirements and demands of the headteachers whose authority is rising.

Conclusion

In this text we endeavoured to outline how authority is changing before adopting the headteacher's position and in the first stages thereof. It seems that before taking up the position, and in the period of 'entering the headteacher's room' too, the most important role is played by the authority the new headteacher has inherited from his/her times as teacher. Such authority is very personal, based on the organizational or leading capabilities accepted by those around. Typically, it is due to such authority that the prospective headteacher is invited to run for the position, and the new headteacher profits from such authority during his/her first phase in office too.

When entering the position, headteachers take over certain power to be subsequently applied through their authority. They receive power and authority step by step, learning to understand their substance and the possibilities of their application. During the first career phase the headteacher is in a situation in which he/she compares the obtained power with the tasks he/she has decided, or is expected, to fulfil. In

other words, there are efforts to answer the three main motives as to why our respondents have accepted the challenge to become headteachers, namely a challenge to oneself, another related to a change in the school, and still another to satisfy the trust of others. This gradually leads headteachers to the second phase of the career, that of personal testing, during which they are forced to materialize their power and gain headteacher authority. The headteacher learns to work with authority, incorporating it into the execution of the function and, simultaneously, convincing him/herself that he/she may apply authority and can succeed in such application.

The efforts to fulfil the main motives playing important roles in the applicants' decision whether to accept or not the challenge and become headteachers, represent a kind of building stones upon which headteacher authority can be built in its relative entirety, namely in its personal, moral, and formal dimensions. At the same time, potential problems with headteacher authority are indicated by possible failures in the satisfaction of some of those motives.

References

- Blau, P. M., and W. R. R. Scott. 1962. *Formal organizations: A comparative approach*. San Francisco: Chandler.
- Coleman, M., and P. Earley. 2005. *Leadership and management in education: Cultures, change and context*. New York: Oxford University Press.
- Donnelly, J. H. Jr., J. L. Gibson, and J. M. Ivancevich. 1997. *Management*. Prague: Grada.
- Erben, M. 1998. *Biography and education: A reader*. London: Falmer.
- Eldar, E., N. Nabel, C. Schechter, R. Talmor, and K. Mazin. 2003. Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research* 45 (1): 29–48.
- Gong, J. 2006. Power. In *Encyclopedia of educational leadership and administration*, ed. F. W. English, 783–785. London: Sage.
- Hales, C. 1997. Power, authority and influence. In *Organizational effectiveness and improvement in education*, eds. A. Harris, N. Bennett, and M. Preedy, 22–31. Buckingham: Open University Press.
- Hoy, W. K., and C. G. Miskel. 2005. *Educational administration: Theory, research and practice*. 7th ed. Boston, MA: McGraw Hill.
- Hoyle, E. 1986. *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Lowe, J. M. 2006. Authority. In *Encyclopedia of educational leadership and administration*, ed. F. W. English, 63–64. London: Sage.

- Lunenburg, F. C., and A. C. Ornstein. 1991. *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mintzberg, H. 1983. *Power in and around organizations: The theory of management policy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Obst, O. 2006. V čem je složitost postavení ředitele? Round-table presentation at SKAV and SVP Faculty of Education, Charles University, Prague.
- Palán, Z. 2002. *Výkladový slovník: lidské zdroje*. Prague: Academia.
- Pařízek, V. 1992. Criteria for future management of education in Czechoslovakia. In *Training for educational management in Europe*, ed. F. Van Wieringen, 35–44. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Peabody, R. L. 1962. Perceptions of organizational authority: A comparative analysis. *Administrative Science Quarterly* 6 (4): 463–482.
- Pol, M., L. Hloušková, P. Novotný, and J. Zounek, eds. 2005. *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prášilová, M. 2008. *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého.
- Sedláček, M. 2008. *Řízení základní školy: Perspektiva případových studií práce ředitelů*. PhD diss., Masarykova univerzita.
- Sergiovanni, T. J. 2003. A cognitive approach to leadership. In *Handbook of educational leadership and management*, ed. B. Davies, and J. West-Burnham, 17–24. London: Pearson Education.
- Southworth, G. 1995. Reflections on mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration* 33 (5): 17–28.
- Strauss, A., and J. Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R. 2007. Biografický design. In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, ed. R. Švaříček, and K. Šedřová, 126–141. Prague: Portal.